



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROBERTA DE OLIVEIRA SOUSA**

**AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE**  
**ALFABETIZAÇÃO**

**BRASÍLIA**

**2019**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**

**ROBERTA DE OLIVEIRA SOUSA**

**AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE  
ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE  
da Universidade de Brasília – UnB.

Orientador (a): Dra. Maria Emília Gonzaga de  
Souza

**BRASÍLIA**

**2019**

ROBERTA DE OLIVEIRA SOUSA

## **AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB.

Orientador (a): Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza

Aprovado em: 18 de fevereiro de 2019

---

Prof. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza – Orientadora  
Universidade de Brasília – UnB

---

Prof. Dra. Ireuda da Costa Mourão.– Examinadora  
Universidade de Brasília – UnB

---

Prof. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes – Examinadora  
Universidade de Brasília – UnB

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – Suplente  
Universidade de Brasília – UnB

**SOUSA**, Roberta de Oliveira. Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização, Brasília-DF, Fevereiro de 2019. 82 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

*Aos meus pais, amigos e professores.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente a Deus, meu guia e mestre superior.

Agradeço a minha família, principalmente aos meus pais Nélia e Roberto e a minha irmã Natália, por todo apoio durante a minha graduação.

Agradeço ao meu namorado, Reynaldo por todo o incentivo e ajuda durante o curso e, principalmente, para a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos da Pedagogia que, durante essa etapa de conclusão, foram essenciais, compartilhando as suas vitórias e suas angústias.

Agradeço a todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação.

Agradeço a minha professora e orientadora Maria Emília, por todas as oportunidades que me deu e por aceitar orientar-me, dando apoio e conduzindo para a realização desse trabalho.

Agradeço, também, à banca por ter aceitado participar da defesa desta monografia.

*“Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. ”*

*Luckesi*

## RESUMO

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que possui o objetivo de compreender o desenvolvimento da avaliação formativa no processo de alfabetização realizado por professores (as) do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal. Para responder ao objetivo do trabalho foi estruturado três objetivos específicos: analisar as compreensões dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização sobre avaliação formativa e sua prática; identificar os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização e sua relação com a avaliação formativa; conhecer os desafios encontrados pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização na utilização da avaliação formativa. O trabalho foi fundamentado teoricamente com os teóricos: Villas Boas (2010), Hoffmann (2008), Luckesi (2011), Pereira (2008), Soares (2017), entre outros. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa de campo. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada no ano de 2018, com sete professores que atuavam no Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola localizada na Asa Norte, Plano Piloto de Brasília. Os resultados da pesquisa parecem demonstrar que os professores do BIA desenvolvem uma avaliação que caminha para a concepção formativa, mas que ainda necessita ser trabalhada para o alcance da sua finalidade.

**Palavras-chave:** Avaliação. Avaliação formativa. Bloco Inicial de Alfabetização.



## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Caracterização dos professores entrevistados .....	49
QUADRO 2 – Formação dos professores entrevistados .....	50
QUADRO 3 – Quem avalia.....	55

## **LISTA DE SIGLAS**

UnB – Universidade de Brasília

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

PNE – Plano Nacional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Rav – Registro em Avaliação

PPP – Projeto Político Pedagógico

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

CRA – Centro de Referência em Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita

EEAA – Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem

SOE – Serviço de Orientação Educacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

MEC – Ministério da Educação

## SUMÁRIO

<b>PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO .....</b>	<b>12</b>
MEMORIAL.....	13
<b>PARTE 2 – TEORIAS, MÉTODOS E ANÁLISES.....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 –REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
1.1 BREVES IDEIAS SOBRE AVALIAÇÃO .....	20
1.2 AVALIAR ALFABETIZANDO E LETRANDO .....	26
1.3 AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS .....	33
1.4 AMPLIANDO A OBSERVAÇÃO COM OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – OS PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>44</b>
2.1 PESQUISA QUALITATIVA .....	44
2.2 INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	45
2.3 ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	45
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>49</b>
3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	49
3.2 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO.....	51
3.3 O PROCESSO AVALIATIVO EM SALA DE AULA .....	53
3.4 PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO .....	61
3.5 IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES.....	62
3.6 DIFICULDADE E DESAFIOS AO AVALIAR .....	66

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE A – FICHA INFORMATIVA SOBRE PROFESSORES (AS) ENTREVISTADOS (AS) .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>81</b>

## **PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO**

## MEMORIAL

Escrever um memorial é lembrar da nossa trajetória pessoal, das vivências e aprendizagens que a vida nos proporciona. É entrar em uma profunda reflexão, construção e reconstrução de fatos que possibilitaram a nossa formação pessoal e profissional. Relembrando a história, conseguimos compreender a importância e as consequências do presente. Com isso, sempre digo, que recordar os acontecimentos da minha vida é como imergir em um mundo de diferentes Robertas.

Meu nome é Roberta de Oliveira Sousa, tenho 21 anos e sou filha de um militar do exército e de uma forte e versátil dona de casa. Devido a profissão do meu pai, virei uma viajante sem escolha. Nasci em Barreiras, Bahia e com apenas 7 meses fiz a minha primeira mudança para Boa vista. Com 1 ano e 7 meses fiz a segunda mudança e voltei para a Bahia, mas agora para a capital Salvador. Com 5 anos de idade, mudei-me para a minha terra natal e fiquei lá até os 8 anos de idade. Após isso, encontrei-me com a capital do país a qual vivo até hoje.

Meus estudos em escolas iniciaram-se em Salvador. Frequentei uma creche próxima a minha casa e, em seguida, fui estudar na minha primeira escola em que possuo incríveis lembranças. Lá, aprendi as letras e os números, aprendi a escrever meu nome da minha forma, na maioria das vezes, o escrevia espelhado. Desenhava bastante, pintava, recortava, colava e brincava. Foi uma Educação Infantil muito feliz.

Quando voltei para Barreiras, por volta dos 6 anos de idade, iniciei a alfabetização. Foi uma mudança cheia de desafios. Mesmo estando no mesmo estado, Salvador era completamente diferente de Barreiras, até mesmo no dialeto. Cheguei naquela escola falando algumas palavras diferentes, inclusive o alfabeto. Fui reprimida pela professora que dizia: “Não é assim que se fala, está errado! ”. A minha pronuncia, não agradava a professora, então, passei a me policiar quanto a fala, repetindo exatamente como a professora falava em sala de aula. Apesar disso, consegui superar esse obstáculo e prossegui em uma alfabetização, que apesar do fato anterior, foi tranquila. Aprendi a ler e a escrever, realizava todas as atividades e me comunicava bastante com os professores e colegas.

De Barreiras, vim para Brasília. Outra mudança, agora muito maior, estudei na minha primeira escola pública, a Escola Classe da quadra em que até hoje moro. Todos estranharam

meu sotaque, não compreendiam algumas palavras que dizia, mas o convívio foi bom e harmonioso, fiz grandes amigas que perduram até hoje, aprendi e brinquei bastante.

No ano seguinte, mais uma mudança radical de escola, ingressei no Colégio Militar de Brasília, uma instituição completamente diferente das que estudei, por ser mais rígida tanto nas questões comportamentais e de vestimenta (o uniforme deveria estar sempre impecável) quanto nos conteúdos abordados em sala de aula. Porém, me adaptei rapidamente, fiz grandes amizades, conheci professores que me incentivavam e outros que colocavam todos para baixo. Consegui me adaptar ao ritmo muito intenso de estudos, de trabalhos e das muitas provas que realizei, algumas com notas azuis e outras com notas vermelhas.

No Ensino Médio, a tensão dos estudos e das provas só aumentavam, eu não tinha muito tempo para o lazer, ia de casa para o colégio o qual passava meu dia estudando na biblioteca para os vestibulares. O 3º ano do Ensino Médio chegou e aquela obrigatoriedade de passar no vestibular e da escolha do curso também. Foram muitas incertezas, não sabia qual curso queria fazer. A Pedagogia sempre foi uma das opções, pois eu tinha uma tia professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que me mostrava seus trabalhos e me levava nas festas da escola para ajudá-la. Mas, ainda assim, não tinha certeza. Estava sob muita pressão na escola e em casa. Todos me perguntavam o que eu queria fazer e eu sempre respondia que queria ser feliz.

Mas onde encontrar essa felicidade? Eu queria ter certeza de que escolheria um curso que me levasse a uma profissão que me desse prazer e felicidade por esta fazendo aquele trabalho. Fiz testes vocacionais, conversei com a psicóloga do colégio. Os testes sempre davam as mesmas áreas e lá estava a Pedagogia em todos. No último dia de inscrição para o vestibular da Universidade de Brasília (UnB), ainda não tinha certeza de nada, resolvi ir na igreja rezar para ver se Deus dava-me uma resposta. Acalmei-me, voltei para casa e escolhi: Pedagogia. Estava feito, não tinha mais volta. Muitos desaprovaram a minha escolha, por ser uma profissão complexa e desvalorizada, mas muitos me apoiaram e acharam a escolha do curso ideal para mim.

Consegui passar na tão temida prova do vestibular. Então, no meio do 3º ano entrei para a UnB, iniciando minha trajetória nessa instituição que me proporcionou grandes oportunidades e que me fez crescer como pessoa. Era um desafio atrás do outro. Já de início, os professores pediam para sermos críticos. Como ser crítico? Estudei maior parte da minha escolarização em um colégio em que as provas se sobressaíam ao pensamento individual,

onde decorar para realizar as provas era o caminho mais seguro para a aprovação. Expor sua opinião era algo raro e quando ocorria eram em momentos não relacionados a sala de aula. A pedagogia me abriu os olhos, eu vivi muito tempo sem pensar por mim mesma, era tudo cópia e cola dos livros e cadernos. Esse, é ainda um grande desafio, me posicionar, ser crítica, ter opinião.

Descobri na UnB a vida de estágios e, no 3º semestre, consegui o meu primeiro estágio em um complemento escolar. A filosofia do complemento era trabalhar os conhecimentos básicos dos estudantes, revendo conteúdos que ficaram para trás no decorrer da escolarização, o que acabava prejudicando o progresso e desempenho dos estudantes nas suas séries atuais. Os alunos adoravam, as aulas eram realizadas no computador e eu os auxiliava, tirava dúvidas e retomava aquilo que eles mais tinham dificuldade com aulas mais lúdicas e atividades diferenciadas. Era o caso das aulas para os alunos que ainda não sabiam ler e já estavam sendo cobrados em suas escolas. Com a metodologia proposta pela proprietária do local, alfabetizei três crianças, realizando atividades lúdicas, muita leitura e escrita espontânea. A sensação de acompanhar o progresso e desenvolvimento do estudante na leitura e na escrita é emocionante de se presenciar. Foi uma experiência incrível.

Aprendi muito naquele lugar, tentava colocar em prática aquilo que havia aprendido com as aulas e leituras. Comecei a perceber, com as atividades que fazia no complemento escolar, que o Ensino Fundamental não havia mudado muito. Os exercícios que os alunos faziam eram os mesmos que eu fazia. As provas eram para decorar tudo que estava nos livros e nos cadernos. Às vezes, incitava os alunos a pensar, mas era difícil para eles também. Percebi ali que, apesar do decorrer dos anos, a escola ainda continuava presa no século XX.

Nesse estágio, ensinei e aprendi com meus alunos. Sempre os colocava a pensar, incentivava bastante. Fiquei um ano e meio no complemento escolar, saí em 2017, após uma oportunidade de ser tutora na disciplina “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais”. Foi um programa maravilhoso, tive contato com o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual, aprendi um pouco de braile, tendo uma convivência maior com alunos cegos da universidade, uma experiência incrível que, com certeza, me ajudará como educadora.

Nesse mesmo período, fiz também o estágio obrigatório. O primeiro estágio aconteceu em uma turma de 4º ano o qual realizei observações participativas que contribuíram abundantemente para a minha formação. Pude ver na prática a realidade de estar à frente de



uma turma, de ensinar conteúdos, de formar cidadãos. Eu já imaginava que seria difícil, mas com o estágio, pude ver a delicadeza e importância que o professor possui. Ele é o espelho dos alunos, um condutor que, muitas vezes, mais aprende do que ensina.

No semestre seguinte, no mesmo ano, realizei o segundo estágio obrigatório, mas agora em uma turma do 5º ano fazendo as observações participativas e destinando um tempo para as regências. Essas contribuíram muito para a minha formação. Pude ver, na prática, a realidade de estar em frente a uma turma com indivíduos tão distintos. Foi uma grande responsabilidade de ensinar para aqueles seres em formação. Fiquei ansiosa, tive receio em não conseguir transmitir aquilo que planejei, quis até em um momento desistir. Mas, ao olhar que os alunos aprendiam, ao perceber seu interesse, suas falas, percebi a gratidão e a emoção de ser uma educadora, uma professora.

No período do primeiro estágio, conheci minha professora, atual orientadora, Maria Emília. Ela me convidou para escrevermos um artigo sobre avaliação. Eu aceitei o convite e iniciei diversas leituras na área. Escrevemos o artigo: “Avaliação na formação de professores: onde aprenderemos o mestre que seremos? ” O artigo foi aprovado no Congresso Internacional em Avaliação Educacional, e assim, fiz minha primeira viagem para um congresso tendo a oportunidade de apresentar um trabalho e de aprender com as palestras e simpósios.

Logo após o congresso, me apaixonei pela área de avaliação e formação de professores. Fiz a disciplina optativa “Avaliação Escolar” ofertada pela Faculdade de Educação para aprofundar os meus conhecimentos sobre a área. Passei a refletir como a avaliação aconteceu na minha vida, percebi que sempre fui avaliada por um sistema que se preocupava apenas com o preparo para o vestibular e desconsiderava a aprendizagem e o desenvolvimento. Nessas reflexões, percebi que a minha dificuldade em me posicionar e ser crítica foi tomada pela avaliação que se importa somente com a nota. Dessas reflexões, veio o desejo de realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso na área de avaliação.

No ano de 2018, realizei o meu último estágio remunerado em uma creche, fiquei lá alguns meses, trabalhando com crianças de 3 e 4 anos de idade. Apesar das dificuldades e do ritmo intenso do estágio, aprendi muito com as crianças e com as profissionais daquela escola. Digo que foi uma experiência que “completou” os meus estágios, pois consegui passar pela Educação Infantil, Alfabetização e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda em 2018, tive a oportunidade de ir a outro congresso; agora em Salvador, no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Lá, apresentei novamente o artigo do congresso anterior. Foi outra oportunidade incrível. Diversos autores que li durante a graduação estavam presentes, meus olhos brilhavam ao vê-los palestrando e andando pelos corredores do congresso.

Após o congresso, já escrevendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso e relembando minha trajetória acadêmica, consigo responder aqueles que me perguntavam lá no início do meu Ensino Médio: “O que você quer ser? ”. Hoje dou a mesma resposta, mas acrescento: quero ser feliz sendo professora, ensinando e aprendendo constantemente, vendo o desenvolvimento dos meus futuros estudantes, comemorando as vitórias alcançadas e os apoiando nas derrotas, estando presente, sendo ética e amorosa no meu ato ensinar.

## **PARTE 2 – TEORIAS, MÉTODOS E ANÁLISES**

## INTRODUÇÃO

A avaliação faz parte do nosso cotidiano, estamos constantemente avaliando aquilo que consideramos ser o melhor para nossas vidas. Contudo, a avaliação está muito presente no âmbito escolar, uma vez que ela é um dos pontos chave da prática educativa, encontrando-se em Diretrizes, Leis e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, em particular, das escolas públicas. Sendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem a avaliação vêm sendo pesquisada com a finalidade de esclarecer o verdadeiro significado dessa prática em uma perspectiva de avaliação para promoção da aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2010; HOFFMANN, 1995; LUCKESI, 2011).

De fato, a avaliação encontra-se nos diversos segmentos, desde as creches ao Ensino Superior. Para delimitação da pesquisa e por se tratar de uma fase do Ensino Fundamental de grande processo de construção e reconstrução, o trabalho será sobre a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no Distrito Federal. Tema de relevante importância por se tratar de uma fase em que as construções das hipóteses e o desenvolvimento da criança estão em constante aceleração.

Acredito que nesses primeiros anos de escolarização, a avaliação deve ser mais cuidada pela escola e pelos professores. É um momento de descoberta da leitura, da escrita e da matemática, momento em que conseguimos perceber uma gama de conhecimentos e processos de aquisição de leitura e escrita distintos. A avaliação deve vir para acompanhar esse processo de construção de hipóteses, vir para mostrar ao estudante onde ele se encontra em seu desenvolvimento, guiando e indicando o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu, mas que ainda irá aprender.

Em um estudo de grande relevância, Pereira (2008) mostrou, em sua dissertação de mestrado, como se desenvolvia a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola localizada em uma região administrativa do Distrito Federal a qual apontou, há 10 anos, a falta de reflexão sobre avaliação e sobre o BIA, inviabilizando o desenvolvimento dos princípios metodológicos do bloco, encontrados, atualmente, nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. (SEEDF, 2012).

A fim de verificar se as percepções e práticas dos professores mudaram e após aprofundar-me na questão da avaliação, devido a participações em congressos e as aulas da disciplina “Avaliação Escolar”, passei a refletir sobre diversos aspectos da avaliação, especialmente, no BIA e a partir de estudos e levantamentos bibliográficos, perguntei-me, assim como Pereira (2008): Como se desenvolve a avaliação formativa no processo de alfabetização realizado por professores (as) do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal? O questionamento levou-me a elaboração do seguinte objetivo geral:

- Compreender o desenvolvimento da avaliação formativa no processo de alfabetização realizado por professores (as) do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal.

Para responder a tal questionamento, lancei mão de três objetivos específicos:

- Analisar as compreensões dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização sobre avaliação formativa e sua prática;
- Identificar os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização e sua relação com a avaliação formativa;
- Conhecer os desafios encontrados pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização na utilização da avaliação formativa.

Para que o objetivo geral do trabalho fosse concretizado, foi realizada uma pesquisa qualitativa para verificar qual o significado que os sujeitos entrevistados atribuem a sua prática. Foram realizadas entrevistas com um professor e seis professoras que atuaram no BIA em uma escola pública do Distrito Federal no ano de 2018.

O presente trabalho foi organizado em duas partes, a primeira refere-se ao memorial educativo, o qual retomei a minha vida pessoal para compreender o porquê de estar escrevendo este trabalho. A segunda parte é referente ao referencial teórico, apresentando em algumas páginas conceitos e ideias sobre a avaliação, sobre a alfabetização, a avaliação no BIA e sobre os instrumentos avaliativos. Também contém na segunda parte, a descrição dos percursos metodológicos e a análise e discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas.

## **CAPÍTULO 1 –REFERENCIAL TEÓRICO**

A fim de sustentar e orientar teoricamente a construção deste estudo, trago, no referencial teórico, os principais conceitos e perspectivas sobre a avaliação, a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização e sobre os instrumentos avaliativos.

### **1.1 BREVES IDEIAS SOBRE AVALIAÇÃO**

Avaliar é uma ação intrínseca ao cotidiano escolar. Consciente ou inconscientemente os professores avaliam seus alunos, os alunos avaliam seus professores, o Estado avalia a escola e assim sucessivamente. No entanto, essa avaliação pode seguir por dois caminhos distintos onde uma irá avaliar e o outro examinar. Avaliar observando, refletindo, intervindo, construindo e reconstruindo o trabalho pedagógico do professor e da escola demonstram características de uma avaliação que promove a aprendizagem. (HOFFMANN, 2008). Já uma avaliação que examina, desconsidera o processo, interessando-se pelo agora, classificando e selecionando os aptos dos inaptos. Essa perspectiva advém de uma história que se repetiu e ainda se repete em muitas escolas.

As primeiras concepções de avaliação surgiram na China com o ideal de medir desempenhos, classificar aptos e inaptos para guerras. Posteriormente, no século XIX, Despresbiteris (1989) ao citar Ebel, destaca o americano Horacce Mann como criador do sistema de testagem que possuía como propósito trazer uma objetividade maior para os testes, com questões escritas, específicas e em grande quantidade. Adiante, o sistema foi utilizado como avaliador da educação nos Estados Unidos. Já no Brasil, as primeiras concepções de avaliação como exame são datadas do século XVI e XVII, com a pedagogia jesuítica, a pedagogia comeniana e com a sociedade burguesa que pregavam o exame como obrigatórios, como mecanismos de disciplinamento e como uma forma de controle dos grupos privilegiados. (LUCKESI, 2011)

No início do século XX, iniciaram-se as discussões sobre a função eliminatória e classificatória que os exames exerciam sobre os estudantes. Dentro dessa linha de pensamento Ralph Tyler, por volta de 1930, idealizou uma avaliação com a inclusão de diferentes procedimentos e instrumentos capazes de reunir informações sobre o rendimento do aluno,

além de pensar não só nos conteúdos, mas nas habilidades individuais de cada um. (DESPRESBITERIS, 1989). Tyler, atentou-se, ainda, com a necessidade de os educadores se preocuparem com a aprendizagem dos estudantes, devido aos altos índices de reprovação e propôs uma mudança da prática pedagógica que estabelecesse o que o educando iria aprender e o que o educador deveria fazer para que o educando aprendesse. (LUCKESI, 2011). Porém, segundo Hoffmann (1995), Tyler, pregava uma avaliação segmentada, não processual.

No âmbito legal brasileiro, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1961, tinha-se a prática do exame utilizado pelos professores como um instrumento que garantia a autoridade do docente. A segunda LDBEN, progrediu em relação à anterior, uma vez que, colocou os aspectos qualitativos sob os quantitativos ao avaliar, mas sem deixar de lado a notação e mensuração dos estudantes. (BRASIL, 1971). Somente com a LDBEN de 1996, as concepções de avaliação voltaram-se para a aprendizagem dos estudantes e, atualmente, após anos de reformulações, trouxe a avaliação com um caráter mais amplo, abordando a avaliação em seus três níveis: avaliação institucional, avaliação em larga escala e avaliação da aprendizagem .

A avaliação da aprendizagem, que ocorre em sala de aula, apresenta-se na LDBEN nos artigos 31 e 35-A. O primeiro é referente a avaliação na Educação Infantil, voltada para o acompanhamento dos estudantes por meio de registros do desenvolvimento tirando o foco da aprovação ou reprovação. O segundo refere-se à avaliação processual e formativa no Ensino Médio que deverá ocorrer segundo a Lei nº 13.415, de 2017 da seguinte forma

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Essa concepção de avaliação formativa é, segundo Villas Boas (2011), ao citar Allal (1986), uma expressão criada por Scriven em 1967, seguido de Bloom, que tinha o objetivo

de orientar os estudantes “para a realização de seu trabalho, ajudando-os a localizar dificuldades e a progredir na aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2011, p. 16). A avaliação formativa enxerga o erro como um aliado que fornece informações necessárias para captar o desenvolvimento dos estudantes.

No caso do Distrito Federal, a avaliação seguiu a LDBEN de 1996. No parecer nº 62/99 do Conselho de Educação do Distrito Federal, que aprovou para o ano 2000, a implementação da Proposta Pedagógica da Educação Básica para as Escolas Públicas do Distrito Federal e as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Tais documentos trazem uma avaliação processual e contínua, voltada para as aprendizagens significativas dos estudantes, considerando o processo e o produto alcançado pelo estudante, bem como a recuperação como garantia de aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 1999).

Atualmente, o novo Currículo do Distrito Federal é denominado Currículo em Movimento da Educação Básica, o qual, nos seus pressupostos teóricos, traz um capítulo dedicado à avaliação para as aprendizagens em uma concepção formativa, explicitando como deve ser o ideal da avaliação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) dos procedimentos aos instrumentos que podem ser utilizados. Discorda ainda, com as avaliações com função somativa, que segundo o currículo, culminam na classificação dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014). Além do Currículo em Movimento, para uma maior organização da avaliação no Distrito Federal, a SEEDF redigiu as Diretrizes de Avaliação Educacional, responsável por discutir “concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas [...] ” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 9)

Mas o que seria essa avaliação que promove a aprendizagem? Ao longo dos estudos sobre o tema, a avaliação passou a ser nomeada de diversas formas: avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, avaliação mediadora, avaliação emancipatória, avaliação libertadora. Porém, o que importará, segundo Luckesi (2011), é a finalidade da avaliação que é investigar a qualidade da realidade. Essa investigação dá-se pelo ato de avaliar que implica na descritiva da realidade a qual se está trabalhando, que dependerá do uso de dados adquiridos pelos instrumentos avaliativos. Quando bem utilizada, a coleta de dados terá como consequência resultados que dirão se os objetivos traçados em um planejamento, por exemplo, foram alcançados ou não.

Contudo, apesar das diversas designações, a SEEDF utiliza, em seus documentos e pressupostos, a nomenclatura “Avaliação formativa” que segundo Villas Boas (2011, p.17),



ao citar Allal (1986), possui o objetivo “de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas.”. Percebe-se, portanto, que a avaliação é um processo que promove a aprendizagem, considerando o antes, o agora e o depois. É dinâmica, diagnóstica e, principalmente, incluyente, chamando aquele que não sabe a aprender. Observa-se, portanto, a importância da avaliação. Ela é parte integrante e fundamental do currículo e do planejamento escolar, possuindo coerência apenas quando articulada ao projeto pedagógico e ao projeto de ensino, ou seja, agir com planejamento implica em uma ação construtiva e intencional, que verifica como o planejamento está sendo conduzido, podendo levar a possíveis mudanças para o desenvolvimento dos estudantes. (LUCKESI, 2011).

Quando tais percepções sobre a avaliação não são inseridas no contexto escolar e na prática dos professores, retomamos a avaliação do exame. Essa verificação que diverge da avaliação para a aprendizagem é uma forma de controlar os alunos, provocando o desenvolvimento de personalidades submissas. É, ainda, um instrumento de “tortura prévia”. Os alunos são constantemente ameaçados pelas provas e acabam estudando por medo de se dar mal e não porque os conteúdos são importantes. A escola importa apenas as estatísticas e sua posição no ranking, aos responsáveis, importa apenas a reprovação e aprovação. Vão a reunião de pais apenas para buscar o boletim, não há um encontro educativo como deveria ocorrer. O processo de aprendizagem, nessas situações, se existir, está em segundo plano. (LUCKESI, 2011).

Isso são consequências de um sistema avaliativo que prepara o estudante para as avaliações em larga escala, vestibulares e concursos. Questiono-me assim como Villas Boas (2011), “como proceder nessas situações?”, como propor uma avaliação formativa estando em um cenário onde a avaliação é um produto de um mercado excludente, onde os melhores alcançam determinadas pontuações e por isso são aptos a exercerem determinados cargos? Como construir uma sociedade em que a avaliação seja vista como importante na formação do ser? De fato, algumas instituições prezam mais pelo vestibular do que pela autonomia intelectual.

Outra possível explicação para a utilização da avaliação como classificatória e punitiva pelos professores, é a consciente ou inconsciente reprodução daquilo que aprenderam com seus mestres. Mestres que formaram mal seus estudantes e esses que consequentemente formarão mal seus alunos. Tais práticas tradicionais não condizem com as perspectivas educacionais da contemporaneidade. Para a quebra desse círculo vicioso é indispensável ao

docente, acabar com suas contradições e trabalhar para uma avaliação justa (HOFFMANN, 1995). Para isso, são necessárias reflexões e a problematização das práticas do professor

A avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. O professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. (HOFFMANN, 1995, p. 111).

É necessário, também, ater-se a pressupostos teóricos que levem o professor a enxergar o processo avaliativo com diálogo e cooperação, destruindo a relação de poder caracterizado por uma sociedade burocrática e capitalista e assumindo um ideal libertário e construtivo. (HOFFMANN, 1995). A avaliação, segundo a autora, só será libertadora quando investigar, problematizar e ampliar expectativas, quando existir e se priorizar uma interação aluno professor, professor aluno. Cabe, ainda, uma reflexão metodológica da elaboração de testes

A ação avaliativa de acompanhamento e reflexão necessita de consistência metodológica. A elaboração de testes válidos, significativos, para a investigação do professor, é uma tarefa complexa, que exige domínio da tecnologia de testes e da área de conhecimento em questão. Não podemos discutir avaliação sem tratar seriamente desses procedimentos, esclarecendo-se imprecisões da terminologia empregada. (HOFFMANN, 1995, p. 63).

Nesse processo, a comunicação e o diálogo são mantidos, esses são essenciais para se ter uma avaliação formativa, já que é necessário um *feedback*, ou seja, um retorno para o professor e estudante a fim de mudar as estratégias de ensino e aprendizagem. O olhar para o estudante é fundamental, eles devem fazer parte do processo avaliativo como um todo, pois a avaliação formativa é um processo a ser construído, dando a oportunidade a esses estudantes de se manifestarem com espontaneidade e autonomia. (VILLAS BOAS, 2011).

Luckesi (2011, p. 55) lista uma série de procedimentos que o professor, ao pensar a avaliação do aproveitamento escolar, pode

- Coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- Atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;

- A partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
  - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para formação do educando;
  - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado.

Dessa forma, o educador irá focar no processo de ensino e aprendizagem e não na aprovação e reprovação do estudante e evitará a avaliação classificatória e burocrática que segmenta o conhecimento.

Deve-se ter cuidado, ainda com as avaliações formativas que levam à memorização, a não revisão e discussão das questões avaliativas, deixando de lado a reflexão, e onde a atribuição de nota é primeira a aprendizagem. O *feedback* passa a ser um acusador dos conhecimentos que faltam ao estudante e não um acusador de como está o processo de aprendizagem do seu estudante. (VILLAS BOAS, 2011).

Hoffmann (1995, p. 74), acrescenta que a compreensão não é obtida com a memorização ou repetição de exercícios e alerta

Perigosamente, as condições concretas da prática avaliativa atual, autoritária e coercitiva, determinam continuamente situações de sucesso e fracasso escolar com base em exigências de memorização e reprodução de dados pelo aluno. O cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas possibilidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem.

Isso ocorre, mais uma vez, devido à má formação dos professores, faltam cursos de formação, especialização ofertadas pelo governo para suprir tal necessidade, a grande mudança que os professores devem possuir ao trabalharem com a avaliação formativa e a influência das avaliações em larga escala sobre o processo avaliativo (VILLAS BOAS, 2011). Essas avaliações em larga escala criadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pretendem:

[...]conhecer a fundo os problemas e necessidades do sistema educacional brasileiro e fornecer subsídios para formulação, reformulação

monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a ampliação da qualidade do ensino (OLIVEIRA; LIMA, 2009, p. 4).

Porém, esse objetivo perdeu o foco com a criação do Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB) em 2007, onde se iniciaram disputas para classificar a escola que possuía a maior nota. As provas existentes como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, Provinha Brasil, são apenas poucos exemplos das avaliações em larga escala que perderam objetivo de conceder informações sobre o desempenho dos estudantes e até dos professores. (VILLAS BOAS, 2009).

Esse tipo de prova que gera o ranqueamento, segundo Villas Boas (2009) provocam nas escolas de destaque, uma cobrança maior sob os professores e mais dos alunos, gerando ansiedade de ambas as partes. Essas escolas são consideradas boas e de qualidade, por cobrarem muito dos seus alunos que, muitas vezes, recorrerem a aulas particulares e reforço escolar. Seria isso uma escola de qualidade? (VILLAS BOAS, 2009). As provas em larga escala existem sim, mas para sua finalidade primeira. Ela não deve estar acima do Projeto Político Pedagógico da escola e, conseqüentemente, da avaliação para as aprendizagens em sala de aula.

Quando a sala de aula sofrer essa influência, retornamos para a classificação, seleção, aprovação e reprovação do estudante. Avaliar é um processo gradual, onde devemos “investir cotidianamente nessa atividade” (LUCKESI, 2011, p. 30), ou seja, é importante colocar em prática, para aprendermos com a prática. Luckesi (2011, p. 31) ainda questiona: “Como aprender a avaliar a aprendizagem de nossos educandos, incluindo a nossa autoavaliação como educadores e avaliadores? ”. Para responder à pergunta, primeiro precisa-se querer aprender, desejar aprender. Segundo, precisa-se questionar se os resultados obtidos com os instrumentos de coleta de dados estão sendo satisfatórios para a aprendizagem dos meus alunos.

Investigar a qualidade da realidade não é tarefa fácil, mas necessita ser abraçada pelos professores da Educação Infantil ao Ensino Superior, pois ela “[...] é essencial à educação” (HOFFMANN, 1995, p. 17), com ela pode-se promover a aprendizagem, formar cidadãos autônomos intelectualmente, capazes de viver coletivamente.

## 1.2 AVALIAR ALFABETIZANDO E LETRANDO

A leitura e a escrita fazem parte das nossas vidas. Apropriar-se do sistema alfabético é um processo desafiador e complexo tanto para o professor quanto para o educando. Esse, deve diferenciar letras, sílabas, palavras, frases, sinais de pontuação, entre outros. Nesse processo de alfabetizar-se a criança cria hipóteses, as constrói e as desconstrói. Cabe ao professor estar ciente da diversidade de ritmos de aprendizagens e das diferentes formas de aprender trazidas pelos alunos propondo diferentes estratégias didáticas para que as atividades a serem realizadas contemplem esse público misto em uma etapa importante da aquisição do conhecimento. (LEAL, 2005).

Assim como qualquer forma de conhecimento, aprender a ler e a escrever é um processo que irá ocorrer de maneira diferenciada entre os sujeitos. Ao tratarmos da alfabetização, não irá existir um método “milagroso” que atenda a todos os estudantes em seus diversos níveis de conhecimento. Existirá, entretendo, diversos métodos que, aplicados a diferentes alunos são benéficos para a alfabetização dos mesmos. É um dos momentos em que mais percebemos as diferentes maneiras que as crianças formulam, criam e pensam suas hipóteses. Este é o foco da teoria da psicogênese elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), o qual mostra-se como os sujeitos em processo de alfabetização se apropriam do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), permitindo que o aluno escreva, mesmo não tendo domínio da grafia convencional, da forma que considerar correta para ele, assim, sabemos como o nosso aluno está aprendendo e como podemos intervir para que ele avance no seu processo. (COUTINHO, 2005).

O trabalho de Emília Ferreiro, na área da psicolinguística, contribuiu para a diferenciação de dois termos que, muitas vezes, são considerados iguais: a alfabetização e o letramento. Segundo Soares (2017, p. 16), a alfabetização é um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.”. É ainda um processo de representação dos fonemas em grafemas (escrita/codificar) e dos grafemas em fonemas (leitura/decodificar). É a aquisição do SEA que possui uma completude. Já o letramento surgiu da

[...] necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguindo, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2017, p. 63).

Ou seja, letramento é o reconhecimento das práticas sociais que utilizam a escrita em um processo contínuo que não necessariamente depende do saber ler e escrever.

Entretanto, mesmo com essa diferença de conceitos, a alfabetização e o letramento são indissociáveis. Soares (2017, p. 68) acredita que a alfabetização e letramento

[...] são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto e *de e por meio de* interação com material escrito *real*, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto *do, por meio do* e em *dependência do* processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Sintetizando, a autora, afirma que as crianças constroem seus conhecimentos do sistema de escrita alfabética quando estão inseridas em situações de letramento, o qual irá possuir uma maior progressão por meio da alfabetização.

Segundo Soares (2017), alfabetizar letrando é um dos caminhos a serem percorridos para superar os problemas enfrentados nessa etapa da escolarização que ainda dispõe de consideráveis índices de analfabetismo. Para tentar superar tais índices, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu art. 214, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE lançou 20 metas a serem “alcançadas para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014, p. 9).

Tratando-se da erradicação do analfabetismo, o PNE elaborou a meta 5 que estabelece a alfabetização das crianças até no máximo o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Uma das estratégias descritas pelo PNE para alcançar a meta estabelecida, é a articulação da pré-escola com o 1º ano do Ensino Fundamental, contando com a valorização e qualificação do docente e com o apoio pedagógico. Outra estratégia é a inclusão de tecnologias educacionais, práticas pedagógicas inovadoras e a inserção de diferentes métodos e propostas para a alfabetização dos estudantes. Uma última estratégia é a criação e implementação de instrumentos avaliativos nacionais para diagnosticar a alfabetização do país, bem como o estímulo a criação desses instrumentos nas próprias escolas. (BRASIL, 2014).

Os índices até agora apresentados pelo Observatório do PNE indicam que menos da metade das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental no Brasil (45,3%) apresentam aprendizagem adequada em leitura, 66,1% apresentam aprendizagem adequada em escrita e 45,5% apresentam aprendizagem adequada em matemática. No caso do Distrito federal, o percentual de crianças com aprendizagem adequada em leitura é de 55,5%. Já 76,4% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental possuem aprendizagem adequada em escrita e 56,7% possuem aprendizagem adequada em matemática. Percebemos que o Distrito Federal possui uma média superior em relação ao resto do Brasil, porém, ainda necessita alcançar a meta de 100% de estudantes alfabetizados no 3º ano do Ensino Fundamental até o ano de 2024.

A segunda meta do PNE que aborda a alfabetização é a meta 9, que pretende elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o fim do PNE, erradicar o analfabetismo e reduzir em 50% o analfabetismo funcional. Para isso, são lançadas as estratégias de oferta gratuita e identificação de demanda para a educação de Jovens e Adultos na alfabetização, bem como para o Ensino Fundamental e Médio para

pessoas privadas de liberdade e adolescentes em conflito com a lei. Outra estratégia é a instituição de ações de alfabetização para esse público. (BRASIL, 2014).

Até o ano de 2015 a taxa de alfabetizados maiores de 15 anos era de 92% e a taxa de analfabetismo funcional era de 29%. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, o Brasil possuía 7,0% de analfabetos na população, não alcançando a meta estabelecida pelo PNE que era de 6,5% até 2015. O Brasil, possui, portanto, 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. O Distrito Federal, conseguiu atingir a meta proposta pelo PNE, possuindo 2,5% da população analfabeta.

As estatísticas mostram que o analfabetismo ainda é uma realidade na sociedade brasileira, principalmente no Nordeste e Norte do país que possuem índices elevados comparados as demais regiões brasileiras. (IBGE, 2018) Uma das formas de driblar esses índices e avançar no processo de aquisição da escrita e da leitura, é iniciar, dentro das escolas e salas de aula uma organização do planejamento e das práticas didáticas propostas pelos docentes. Tais práticas incluem o eixo condutor da organização do trabalho pedagógico: a avaliação. (PEREIRA, 2008)

Segundo as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização do Distrito Federal (2012), a avaliação deve possuir uma abordagem formativa seguindo os pressupostos das Diretrizes de Avaliação Educacional (2014a). Essa, por sua vez, determina que a avaliação nos anos iniciais, incluindo o BIA, deve ser realizada por meio do Registro de Avaliação (Rav) e pelo Registro de Classe contendo na primeira parte desses instrumentos as informações sobre as aprendizagens alcançadas e as que ainda necessitam ser alcançadas pelos estudantes. Na segunda parte, deve conter as intervenções realizadas para solucionar as dificuldades apresentadas e os resultados dessas intervenções constituindo, assim, uma avaliação com função formativa.

O Rav é de responsabilidade do professor, podendo ter a colaboração de demais profissionais para agregar o registro. É um registro que não deve obter rotulações e constrangimentos escritos, nem intenção de punição e exclusão, nem termos referentes a condições financeiras e sociais dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Esses são apenas, alguns cuidados necessários para não cair em uma avaliação com função punitiva e classificatória na alfabetização, uma fase da escolarização que exige grande imersão do educador e do educando.



Portanto, a avaliação na alfabetização é primordial para o trabalho pedagógico realizado em sala de aula

A avaliação formativa organiza o trabalho pedagógico em favor da aprendizagem de cada aluno. Pensar o funcionamento de atividades e trabalhos propostos em favor na alfabetização a partir do que cada aluno pensa sobre o que é letra, sílaba, palavra, frase e texto, ora acolhendo e comemorando suas hipóteses ainda incompletas, ora desestabilizando essas hipóteses é trabalhar numa perspectiva de alunos sujeitos de sua aprendizagem, sempre capazes de aprender. (DUARTE, 2000, p. 68).

Avaliar nesse momento é, portanto, investigar aquilo que o estudante sabe a respeito dos assuntos trabalhados (DUARTE, 2000). É ainda, “ dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões partir de respostas formuladas. ” (HOFFMANN, 1995, p. 20).

Vale ressaltar, que a avaliação, principalmente na alfabetização, convém ser diversa por ter-se dentro de uma sala de aula uma heterogeneidade imensa de compreensões e ritmos de aprendizagens. Convém, ainda, ser dinâmica, pois ao trabalhar com a avaliação formativa, conseqüentemente, há uma organização e reorganização do trabalho pedagógico a fim de colaborar para a aprendizagem de cada aluno (DUARTE, 2000). Para isso, o professor deve ser um agente reflexivo que, com o apoio da coordenação consegue vivenciar e discutir sobre outros procedimentos avaliativos, decidindo, também objetivos educacionais que ajudarão na aprendizagem de todos os estudantes durante a alfabetização. (PEREIRA, 2008).

Durante o processo de escrita e leitura o “erro” estará presente na vida dos estudantes, sejam eles “erros de atitude” ou “erros cognitivos” são sucedidos, geralmente, por punições, classificação e exclusão vindas da avaliação e dos instrumentos avaliativos (DUARTE, 2000). Contudo, o “erro” do estudante conseqüente de uma avaliação, deve ser visto de forma diferenciada, de forma construtiva, por ser uma tentativa criado pelo aluno de dar resposta a algo. Para achar o “erro”, é necessária a correção, que, em uma perspectiva de avaliação mediadora, deve ser feita através de um método investigativo, observando as hipóteses criadas pelos alunos. Isso gerará a superação do “erro” e conseqüente desenvolvimento do conhecimento. (HOFFMANN, 1995).

A alfabetização é um processo que exige do professor um comprometimento com suas práticas e, principalmente, com a avaliação. Encobrir “erros” de seus alunos que possuem mais dificuldades, dando-lhes, por exemplo, pontuação apenas por estar presente em aula, não condiz com as práticas avaliativas que promovem a aprendizagem.

Não é este o caminho de uma avaliação consciente. Não é a classificação, não é o mascaramento dos problemas sociais e culturais dos estudantes. É preciso, isto sim, legitimar a responsabilidade ativa do professor quanto a um processo avaliativo mediador” (HOFFMANN, 1995, p. 75).

Muitos professores, quando não dominam as “estratégias didáticas suficientes para promover a aprendizagem com seus alunos, buscam outras explicações, que não a organização do trabalho pedagógico, para justificar a não aprendizagem. ” (DUARTE, 2000, p.72).

Essa concepção vem carregada pela avaliação informal, muito comum ao se avaliar na alfabetização. Em sua tese de mestrado, Pereira (2008), ao observar as práticas de uma professora da alfabetização, presenciou a avaliação informal como única forma de avaliar os estudantes, uma avaliação que só ocorria para o preenchimento do Relatório Bimestral, que além de ser obrigatório, possuía uma estrutura a ser seguida. A professora acabou deixando de lado a avaliação formal, algo que também não condiz com a avaliação para as aprendizagens. Ambas as avaliações, formais ou informais, são fundamentais para a o processo de alfabetização. (PEREIRA, 2008).

Para a avaliação formativa acontecer na alfabetização, é necessário a aliança da teoria com a prática e um planejamento efetivo que contemple a pluralidade de aprendizagens e culturas da sala de aula (HOFFMANN, 1995). É aconselhável, portanto, cuidar para a não reprodução das práticas avaliativas que culminem em notação, classificação e até mesmo evasão de estudantes.

Ler e escrever é fundamental para a inserção do sujeito na sociedade. É um processo complexo, mas possível que exige do professor uma formação adequada adquirida por meio de formação inicial e continuada e que, atrelada aos pressupostos da Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização do Distrito Federal (2012), contribuirá para a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

### 1.3 AVALIAÇÃO NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

O letramento está diretamente ligado ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura, pois é constituído dos saberes dos estudantes sobre a leitura do mundo. Ninguém chega à escola sem já ser minimamente letrado, ou seja, ter uma percepção de leitura, mesmo que seja visual, das atividades que ocorrem no mundo. Essa concepção de alfabetização e letramento, no caso do Distrito Federal, deverá ser realizada no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). (SEEDF, 2012).

O Bloco Inicial de Alfabetização constitui-se dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, e foi planejado após a promulgação da Lei nº 3.438, de 25 de novembro de 2004, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 225, que pretendia ampliar o Ensino Fundamental público do Distrito Federal, de 8 para 9 anos, com prazo de efetivação em quatro anos. (SEEDF, 2012). O BIA cumpria ainda a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que ampliou, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental. Esse passou de 8 para 9 anos, com obrigatoriedade de matrícula aos 6 anos de idade, tornando-se, portanto, nacional a ampliação da educação em busca de uma qualidade de ensino. (BRASIL, 2006)

A efetivação da ampliação da educação básica no Distrito Federal foi rápida em relação aos demais Estados e Municípios, uma vez que essa ampliação do Ensino Fundamental vinha sendo realizada pelo Programa “Quanto mais cedo melhor”, que atendia as crianças do 3º período da Educação Infantil utilizando como estratégia pedagógica o Bloco Inicial de Alfabetização. As primeiras escolas a ampliarem o ensino de 8 para 9 anos no Distrito Federal, foram as de Ceilândia, e em 2009 todas as Coordenações Regionais de Ensino ampliaram a escolaridade. (SEEDF, 2012).

Para nortear as práticas pedagógicas no Bloco Inicial de Alfabetização, foi elaborado, em 2005, o primeiro documento para conduzir o trabalho pedagógico: as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, construído com a participação de diversos profissionais da área de educação e proposto pela Subsecretaria de Educação Básica da

Secretária de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A sua versão atualizada é do ano de 2012. Portanto, pode-se considerar as diretrizes como um documento

[...] norteador para as práticas pedagógicas dos envolvidos no trabalho no que tange à reorganização e à articulação dos tempos e dos espaços das aprendizagens, à identificação dos saberes já construídos na perspectiva de novas aquisições que virão, ao planejamento e à avaliação dos processos pedagógicos. (SEEDF, 2012, p. 4).

O BIA, veio justamente para ampliar o ensino para 9 anos, reorganizando o tempo e o espaço escolar para o alcance de uma alfabetização de qualidade e também reafirmando “um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública. ” (SEEDF, 2012, p. 9)

O Bloco Inicial de Alfabetização deve, portanto, seguir as orientações do seu documento guia que pretende promover uma educação de qualidade, voltada para as aprendizagens dos alunos e para a inclusão da diversidade cultural, social, de gênero e crença. As diretrizes pedagógicas do BIA (2012) ao citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, apontam o que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem certificar:

I- a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das

aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (SEEDF, 2012, p. 11).

A política em ciclos citada, foi criada a fim de refletir o papel identitário e social da escola pública e mostrar as consequências de uma unidade escola seriada que seleciona e exclui. A organização da escola em ciclos exige uma nova postura sobre as concepções de aprendizagem, de avaliação, de organização do trabalho pedagógico e na formação dos educadores. (SEEDF, 2012).

Para esse novo funcionamento escolar em ciclos, o trabalho pedagógico deve direcionar uma a aprendizagem processual para todos; os estudantes estarão em regime de progressão continuada, onde avançarão os anos escolares do 1º para o 2º ano e desse para o 3º ano, ampliando o tempo de alfabetização. A retenção só ocorrerá no 3º ano, caso o estudante não alcance os objetivos traçados para chegar ao 4º ano. (SEEDF, 2012). Outro fator que muda com a organização do BIA em ciclos é a organização do espaço e do tempo escolar. O tempo perde a rigidez da seriação e transforma-se em tempo pedagógico, respeitando o tempo de aprendizagem e as diferentes formas de aprender dos múltiplos sujeitos que encontramos nas escolas.

O BIA deve ainda ser trabalhado com os eixos integradores da alfabetização, letramento e da ludicidade desenvolvendo as estruturas cognitivas, as dimensões afetivas, sociais e motoras dos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário acatar certos princípios para um efetivo trabalho pedagógico (SEEDF, 2012). A formação continuada é um deles, ela possibilita uma reflexão da prática e da criticidade para a construção de uma autonomia pessoal e pedagógica, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e dos Centros de Referência em Alfabetização (CRA), que ofereciam cursos para coordenadores, supervisores e professores que atuam no bloco com a finalidade de cobrir as demandas existentes no BIA. Entretanto, o CRA foi extinto da rede, e passou a ser implementado o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC é um programa de formação continuada, que segundo a SEEDF, foi criando em 2012 e implementado no ano de 2013, a fim de alcançar a meta 5 do PNE. O curso ainda está em vigor atendendo professores da Educação Infantil, alfabetizadores até o 3º ano do Ensino Fundamental e coordenadores pedagógicos, trabalhando com o letramento e a alfabetização em uma perspectiva interdisciplinar. A cada ano, o PNAIC dá ênfase em algum

aspecto da alfabetização seja no aprendizado da leitura e da escrita, seja na alfabetização matemática e também, nas demais áreas do conhecimento. O curso apoia-se em quatro eixos

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliação sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015, p. 10).

Outro princípio, presentes nas Diretrizes Pedagógicas do BIA, é o do reagrupamento que reúnem os estudantes em grupos com semelhantes dificuldades ou facilidades de aprendizagem. Tem-se como princípio, também, o Projeto Interativo voltado para grupos de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, contribuindo para a aprendizagem desses estudantes por meio da inclusão pedagógica e do atendimento individual. Tem-se o princípio do ensino da língua, que foca no estudo da língua materna e das competências linguísticas que cada estudante já possui antes mesmo de ingressar na escola. E, por fim, o princípio foco deste trabalho: a avaliação. (SEEDF, 2012)

A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização deve ser formativa, possuindo como objetivo o diagnóstico, a reflexão e a intervenção. Seguindo os ideais do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE), as diretrizes propõem uma avaliação que deva

Ser diagnóstica - identificar o que foi ensinado e aprendido (ou o que deveria ter sido ensinado e aprendido), com a finalidade de saber que conhecimentos, competências e habilidades os estudantes apresentam ou não, para se poder intervir.

Ser objeto de reflexão - analisar os dados com a finalidade de (re) orientar o ensino para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva. Esse processo deve envolver todos os atores: professor, estudante, gestor e demais membros da comunidade escolar.

Ser interventiva - partir das informações levantadas para elaborar intervenções adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. (SEEDF, 2012, p. 72)

Além disso, para que o BIA se organize em ciclos, é necessária uma reorganização do trabalho pedagógico onde o planejamento, a execução e a avaliação do processo de ensino seja feita coletivamente e de forma cooperativa por meio de uma gestão democrática que irá precisar da participação de todos do dia-a-dia escolar. (SEEDF, 2012). Essa organização do trabalho pedagógico está baseado em um “*acompanhamento pedagógico sistemático*” (SEEDF, 2012, p. 73), no qual a atuação dos supervisores e coordenadores pedagógicos, e dos professores é importante para a melhor observação dos registros “da realidade, das necessidade e dos desafios” (ibid) das suas respectivas unidades escolares, das suas turmas e, finalmente, de cada estudante em seus avanços e necessidades.

Ao serem observadas a realidade, as necessidades e os desafios, por meio das “atividades de acompanhamento” (SEEDF, 2012, p. 73) os coordenadores pedagógicos, supervisores e professores devem planejar suas ações para solucionar os problemas. Esse acompanhamento é a concepção de avaliação formativa, “com vistas ao desenvolvimento dos diferentes letramentos por meio do uso da língua materna nas suas quatro modalidades: ouvir, falar, ler e escrever com compreensão. ” (ibid). É um processo contínuo. Esse acompanhamento é necessário para a promoção do sucesso escolar de todos, por isso todo o cuidado deve ser tomado para não distorção e contradição da avaliação.

As diretrizes de avaliação para o Bloco Inicial de Alfabetização (2012), apresentam ainda, etapas para que o acompanhamento pedagógico seja organizado: o diagnóstico, a construção de registros, análise e o planejamento. O diagnóstico utiliza-se de diversos procedimentos avaliativos, a fim de identificar os saberes de cada aluno, identifica-se, também (SEEDF, 2012, p. 75)

[...] o perfil da turma em todos os letramentos no que se refere ao desempenho ao longo das aprendizagens:

1. Oralidade (falar/ouvir): ampliação da competência comunicativa, produção oral textual;
2. Leitura: decifração, fluência e compreensão do texto como construção de sentido;
3. Escrita: aquisição do sistema de escrita e produção textual.

O professor é fundamental para o desenvolvimento dos seus estudantes. Ele precisa compreender que o processo de aprendizagem não é uma simples “cópia e cola”. O docente deve problematizar, desafiar, provocar, despertar o interesse do estudante para a construção da aprendizagem; ele faz parte do processo. (SEEDF, 2012)

O registro é o momento da organização dos dados coletados, por meio de instrumentos (portfólios, produção de texto, diário de bordo, anotações). Com os dados coletados o professor é capaz de observar a aprendizagem dos estudantes, atentando para possíveis mudanças no planejamento. Os registros auxiliam os professores na retomada da memória

Nessa perspectiva, o registro possibilita o resgate da memória. É uma forma de arquivo das vivências; retomá-las posteriormente, significa revisitá-las e, a partir daí mantê-las, revê-las, mudá-las ou, ainda, compreender o que aconteceu no trabalho pedagógico para, de alguma maneira, intervir na realidade da ação educativa registrada. (SEEDF, 2012, p. 77)

Os registros permitem ao professor, um olhar mais próximo a realidade dos estudantes e quando analisado o desenvolvimento deles, o educador reflete sua prática para possíveis mudanças, mantendo-o consciente da sua prática de ensino. (SEEDF, 2012)

Segundo as Diretrizes do BIA (2012), a análise é o momento de reflexão dos professores, supervisores e coordenadores pedagógicos, sobre aquilo que os alunos aprenderam e não aprenderam nos dados apresentados nos registros. No momento da análise, buscar-se-á formular possíveis intervenções para solucionar as dificuldades apresentadas.

Por fim, temos o planejamento e execução das intervenções pedagógicas, é a etapa em que se fecha o ciclo da avaliação formativa onde, a equipe pedagógica e os professores tomam uma atitude visto as necessidades apresentadas pelos estudantes. Para que ocorra, é necessário a “elaboração de rotinas, onde “o para quê”, “o quê” e “o como fazer” devem estar consolidados por meio das sequências didáticas.” (SEEDF, 2012, p. 79).

Logo, a avaliação dentro do bloco é importante para a alfabetização e letramento do estudante

A avaliação, como parte constitutiva desse processo, deve permitir a construção de conhecimentos por meio do uso e da reflexão dos resultados



por todos os envolvidos e para que isto ocorra o feedback constitui-se como elemento-chave deste processo. (SEEDF, 2012, p. 80)

O *feedback* consiste no retorno do professor sobre o que foi aprendido e do que ainda necessita o estudante aprender. Nesse momento, é necessário, portanto, comunicação e diálogo entre professor-aluno, a essência fundamental da avaliação. É no momento do retorno ao aluno que o professor deve analisar os “erros” e “acertos” que aparecem.

Porém, o “erro” não pode ser visto como algo negativo e sim, em um processo de avaliação formativa, o responsável pela descoberta do educando e do educador sobre o que ele ainda necessita aprender, pois o “erro” irá mostra os conhecimentos já adquiridos, os que necessitam ser adquiridos e os conhecimentos em processo de construção, e ainda, releva os diversos conhecimentos e trajetórias para se chegar a tal.

Por isso, professor, é necessário pensar um instrumento de registro que evidencie o percurso do aprendizado dos estudantes, e isso se faz necessário, para orientar a organização do próprio trabalho pedagógico. (SEEDF, 2012, p. 81)

Todos esses cuidados com a avaliação formativa no Bloco Inicial de Alfabetização acarretarão em um processo de alfabetização e letramento transformador e consistente, o qual os sujeitos serão capazes de criar e recriar, de compreender as diversas áreas do conhecimento e capazes de se relacionar consigo mesmo e com a sociedade.

#### 1.4 AMPLIANDO A OBSERVAÇÃO COM OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

O ato de avaliar exige do professor a necessidade de descrever o desempenho da aprendizagem dos estudantes. Isso ocorre através dos instrumentos avaliativos (provas, testes, seminários, produções de texto, observações, entre outros) que colhem informações que ampliarão a capacidade dos educadores de observar o desenvolvimento das aprendizagens e das habilidades dos alunos. (LUCKESI, 2011a). Os instrumentos de coleta de dados são, portanto, o ponto de partida do ato de avaliar. Com os resultados obtidos desses recursos, os

professores, orientadores, a escola e os alunos, são capazes de identificar as necessidades que ainda precisam ser alcançadas.

Todavia, a utilização dos instrumentos de coleta de dados é complexa e exige do professor e da escola um comprometimento, responsabilidade e ética com a elaboração. Segundo Luckesi (2011a), os dados a serem coletados, para avaliar o resultado da ação, devem estar de acordo com os objetivos e metodologias de estudo, presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos da escola e no planejamento. Ao embasar-se no PPP, a elaboração dos instrumentos deve ir de acordo com as posições filosóficas, políticas e pedagógicas encontrados no projeto, deve ainda ser sistemático coletando “dados sobre todos os conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ensinados” (LUCKSEI, 2011a, p. 339). Consequentemente, o planejamento, embasado no Projeto Político Pedagógico da escola, é o condutor da prática do ensino e da avaliação.

Para que sejam satisfatórios, os instrumentos avaliativos, necessitam ser “elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação” (LUCKSEI, 2011a, p. 296). Ou seja, a utilização dos instrumentos que coletam dados deve ser intencional e planejada para que não ocorra a elaboração de um instrumento defeituoso que distorce a realidade tanto negativamente quanto positivamente. A escolha do instrumento também é importante. Ela deve ir de acordo com os objetivos traçados no planejamento. Não adianta, por exemplo, escolher um instrumento com questões de múltipla escolha sendo que você quer obter informações sobre a produção textual do aluno. (LUCKESI, 2011a).

Os instrumentos avaliativos não devem, também, ser utilizados como enigmas a serem desvendados pelos alunos, por possuírem enunciados complexos com uma linguagem não acessível para o estudante. Os professores acabam ensinando de uma forma e pedindo a resolução da situação de outra maneira, o que geram equívocos, pois o estudante, mesmo sabendo o conteúdo, não compreende o que foi pedido na questão, levando a erros. Nesse caso, o problema não está na resposta correta ou incorreta do estudante e sim na elaboração do instrumento, o que, consequentemente, gera um diagnóstico errado sobre as aprendizagens que ainda devem ser fortalecidas ou aprendidas. (LUCKESI, 2011).

Isso não significa que as questões elaboradas com um nível de compreensão e complexidade mais elevados devem estar excluídos dos instrumentos avaliativos, essas questões podem estar inclusas somente quando todos os estudantes possuírem a

“aprendizagem do domínio” que levará a “aprendizagem do desenvolvimento”. (LUCKESI, *ibid* Gronlund, 2011). A aprendizagem do domínio refere-se aos conhecimentos mínimos necessários que todos os estudantes devem possuir. Após a aquisição da “aprendizagem do conhecimento” o estudante será capaz de alcançar a “aprendizagem do desenvolvimento” que significa uma possibilidade dos estudantes de utilizarem o conhecimento mínimo para ir além, utilizando-o no dia a dia e no aprofundamento os conhecimentos, por exemplo. Mas o que cada um irá fazer com esse conhecimento, depende de cada indivíduo e da sua criatividade, os educandos estarão abertos para a “criação ou recriação do conhecimento, das habilidades, das performances, da investigação científica, das soluções tecnológicas novas”. (LUCKESI, 2011, p. 253).

Percebe-se que a “aprendizagem de desenvolvimento” está além da aprendizagem do domínio”. Ela está presente, segundo o autor, nos instrumentos de coleta de dados. O que deveria ocorrer é o contrário, os conteúdos mínimos necessários são a base para os conteúdos de desenvolvimento. Necessita-se do primeiro para chegar ao segundo. Essa é uma possibilidade de observar o quanto nosso aluno pode ir além do solicitado nas questões de domínio.

Segundo Luckesi (2011, p. 323) a avaliação “investiga a qualidade dos resultados de uma ação”. As notas pouco importam, o importante é a “aprendizagem satisfatória. A certificação é consequência da aprendizagem; por isso, o que temos de buscar é a aprendizagem, e é para isso que serve o processo avaliativo” (LUCKESI, 2011, p. 369).

Para isso, Luckesi (2011a, p. 323), acredita que os instrumentos de coleta de dados, para que colem os dados necessários, devem ser construídos a partir de três regras:

[...] *sistematicidade* (cobrir todos os conteúdos planejados e ensinados), *coerência interna* (os temas abordados devem estar articulados como um todo ao tema central trabalhado), *consistência* (correspondência efetiva entre o instrumento e o conteúdo com o qual ele trabalha, do ponto de vista tanto das informações, das habilidades e das condutas quanto da complexidade das variáveis intervenientes, da metodologia e da linguagem utilizada no ensino), *comunicação* (linguagem clara, precisa e compreensível ao educando)

Convém ao avaliador saber utilizar os diversos tipos de perguntas (verdadeiro ou falso, múltipla escolha, questões abertas, entre outras) para cumprir suas finalidades, seus objetivos

para a aprendizagem do estudante. O ideal seria organizar as questões por meio de blocos de conteúdo, os estudantes passam a responder as questões por blocos e assim conseguem sistematizar o conteúdo estudado. (LUCKESI, 2011a).

Os instrumentos de coleta de dados devem possuir ainda, quatro índices estatísticos utilizados na análise de itens de testes, ou seja, deve distinguir os que aprenderam, dos que não aprenderam

[...] sem armadilhas ou malabarismos externos aos conteúdos trabalhados (discriminação); (b) colem dados que devem coletar em relação aos conteúdos com os quais estamos trabalhando (validade), e (c) nos ofereçam dados em que possamos confiar, de tal modo que nem nós, educadores, nem nossos educandos sejam enganados pela descrição por eles proporcionada (fidedignidade). (LUCKESI, 2011, p. 350).

Seguindo as propostas do Projeto Político Pedagógico, do planejamento e dos itens necessários para a elaboração de coleta de dados efetivos (dificuldade, discriminação, validade e fidedignidade), caminha-se para uma avaliação que busca o desenvolvimento da aprendizagem do estudante e não a aprovação e reprovação do mesmo. (LUCKESI, 2011).

Os cuidados com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados também merecem atenção. Segundo Luckesi (2011a), é interessante que o professor demonstre aproximação ao seu estudante, trabalhando para diminuir a ansiedade e o estresse que podem ocorrer. O educador deve apresentar o instrumento e sanar todas as dúvidas levantadas. Quando observar alguma atitude de “cola”, conversar com o educando e dizer que aquele é um diagnóstico para verificar se o aluno aprendeu ou não, e se, não aprendeu, aquilo é uma forma de ajudá-lo a aprender. Ao corrigir, o professor deve respeitar a tarefa do educando, corrigindo tudo, observando os pontos positivos e negativos, mas sem desqualificar, olhar o erro como construtor da aprendizagem, perguntar suas dificuldades, propor atividades para a melhoria da aprendizagem. Conduzindo a utilização dos instrumentos avaliativos dessa forma, velamos por uma utilização sem ameaças e torturas prévias. (LUCKESI, 2011a).

Luckesi (2011a), acredita que muitos instrumentos de coleta de dados são tidos como tradicionais pelas escolas. Porém, o que deve ser analisado é se tais instrumentos condizem com os objetivos propostos e se o instrumento está bem elaborado metodologicamente. Um

exemplo é a temida “prova”, sua utilização ainda é vista como uma avaliação que difere da avaliação para a aprendizagem, isso ocorre, pois ainda relacionamos a avaliação ao exame. Ambas necessitam dos instrumentos de coleta de dados, mas “[...] distinguem-se pelas concepções pedagógicas às quais estão vinculados e pelos seus conceitos e não pelos recursos técnicos de coleta de dados utilizados” (p. 297). Um utilizará os resultados dos instrumentos avaliativos para diagnosticar e o outro para classificar.

O instrumento de coleta de dado é a base do ato avaliativo, é com ele que percebemos o desenvolvimento dos nossos alunos e praticamos a avaliação das nossas práticas de ensino “cabe a todo educador que avalia cuidar efetivamente de todos os detalhes metodológicos dos instrumentos que constrói e utiliza. É um pacto ético da profissão. ” (LUCKESI, 2011, p. 324). Não podemos, simplesmente, elaborar instrumentos de coleta de dados que possuem questões ou itens aleatórios e incoerentes, isso pode gerar uma frustração no estudante, que em certos momentos, estudam aquilo que os professores ensinaram, mas não cobraram nos testes.

Para que isso não ocorra, a ética, segundo Luckesi (2011, p. 249) deve estar presente na elaboração honesta dos instrumentos, sem enganar os estudantes.

Produzir bons e adequados instrumentos para coleta de dados para a avaliação da aprendizagem dos nossos educandos, sem subterfúgios, sem enganos, sem complicações desnecessárias, sem armadilhas, pode ser um bom exercício ético na nossa vida pessoal, assim pode ser um bom e significativo exercício vivencial de ensinar a ética aos nossos educandos na vida cotidiana

Um professor ético utiliza os instrumentos de coleta de dados seguindo o rigor metodológico, revelando, assim, o seu comprometimento com a educação de seus estudantes que conseguirão perceber o valor alcançado pelos estudos. (LUCKESI, 2011)

Percebemos a importância dos instrumentos avaliativos. Eles servem de base para obtenção de dados consistentes, ampliando a observação do professor sobre o desempenho do estudante, baseado nos critérios que o professor desejou observar por meio de instrumentos bem elaborados, que descrevem a realidade da aprendizagem. (LUCKESI, 2011a).

## **CAPÍTULO 2 – OS PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Esse capítulo apresenta os percursos metodológicos para a realização do trabalho que possui como enfoque a pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, uma escola pública do Distrito Federal como espaço e os professores dessa instituição como sujeitos da pesquisa.

### **2.1 PESQUISA QUALITATIVA**

A pesquisa realizada possui o cunho qualitativo, por se caracterizar um estudo que buscou compreender e explicar os aspectos da realidade de um determinado grupo social constituído de “crenças, valores, atitudes e hábitos” (MINAYO, 1994, p. 24). Logo, a pesquisa qualitativa, presente neste estudo, buscou compreender uma realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Inicialmente, para a realização da pesquisa foi necessária uma leitura prévia de livros e textos referentes ao tema escolhido e também uma leitura das leis vigentes, documentos oficiais nacionais e do Distrito Federal sobre a avaliação e o sobre o Bloco Inicial de Alfabetização. A partir disso, realizei um levantamento de dados sobre o tema escolhido e delimitei a questão central da pesquisa que possui objetivo de compreender o desenvolvimento da avaliação formativa no processo de alfabetização realizado por professores (as) do Bloco Inicial de Alfabetização do Distrito Federal.

Para a coleta de dados, foi realizada uma pesquisa de campo com a finalidade de ter-se um contato direto com os sujeitos pesquisados, buscando “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). Utilizei como instrumento de pesquisa a entrevista com sete professores (as) que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pública do Distrito Federal.

## 2.2 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, utilizei como instrumento de coleta de dados a entrevista, por se tratar de um instrumento que possui como objetivo alcançar informações do entrevistado, que neste trabalho serviu para verificar se os (as) professores (as) estão cientes do tema avaliação e sua prática em sala de aula, quais e como são utilizados os instrumentos avaliativos e quais os desafios que esses profissionais encontram na utilização da avaliação formativa.

Empreguei a entrevista semiestruturada, por ser de um instrumento que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. ” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34). Ou seja, é um instrumento mais livre que possibilita tanto a obtenção de resultados que permitem comparação das respostas dos entrevistados tanto a exploração de determinadas perguntas, bem como a mudança na ordem das questões e realização de outras perguntas.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado com 13 perguntas, envolvendo questões sobre compreensão dos professores acerca da avaliação, suas práticas em sala de aula e suas formações.

Para a boa aplicabilidade da entrevista, realizei um planejamento conhecendo e informando os entrevistados sobre como a entrevista seria realizada e qual o assunto que seria abordado, garantindo, também, a confidencialidade identitária dos entrevistados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cinco dos sete entrevistados preferiram realizar a entrevista no dia da apresentação da proposta da pesquisa e dois dos professores (as) entrevistados marcaram o dia e a hora da realização da mesma. As entrevistas foram realizadas na própria escola em que os professores (as) trabalhavam, sendo permitido, por todos, a gravação delas feita por um aparelho celular. Após a realização das entrevistas foi realizada a transcrição, seguida da análise de dado.

## 2.3 ESPAÇO E SUJEITOS DA PESQUISA

A geração de dados foi realizada no ano de 2018, em uma Escola Classe, localizada na Asa Norte no Plano Piloto de Brasília. A escola foi inaugurada no ano de 1977, atendendo inicialmente as crianças da 7ª e 8ª série, sendo no ano de 2001 e 2007 a mudança para atendimento das crianças do 1º ao 4º ano, ainda no regime seriado, após a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, a escola passou a atender aos alunos do 1º ao 5º ano. Atualmente a instituição trabalha com o turno matutino atendendo 156 crianças distribuídas em duas turmas do 1º ano, uma turma do 2º ano, uma turma do 3º ano, duas turmas do 4º ano e uma turma do 5º ano. No turno vespertino a escola atende uma turma do 1º ano, duas turmas do 2º ano, uma turma do 3º ano, uma turma do 4º ano e duas turmas do 5º ano, totalizando 312 estudantes.

Os estudantes são de diversas regiões administrativas e das quadras vizinhas a escola, possuindo grande parte dos pais com nível superior de escolaridade. O índice de reprovação da escola é baixo, chegou no ano de 2017 com cinco reprovados, sendo três do Bloco Inicial de Alfabetização e duas crianças do II bloco.

A escola possui uma área externa, uma quadra poliesportiva, parque infantil e possui um Espaço Lúdico, com o conceito pedagógico de blocos lógicos oferecendo as crianças a criação de suas próprias brincadeiras e jogos. Na área interna são sete salas de aula todas com um aparelho televisor *smart tv*, sala de direção e sala para a secretária, sala da coordenação pedagógica, sala de atendimento da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem (EEAA) e de Serviço de Orientação Educacional (SOE), sala e banheiro para professores, biblioteca, sala de recursos, zeladoria com banheiros, cozinha com depósitos para alimentos, depósito adaptado de material de limpeza, seis banheiros, sendo dois infantis com quatro boxes para atender as meninas e três boxes para o masculino, dois banheiros adaptados para alunos com necessidades especiais, dois para visitantes adultos, um boxe individual de banho e um fraldário.

A missão da escola, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (2018, p. 21) é de “proporcionar a cada estudante uma educação que lhe permita desenvolver plenamente suas capacidades, habilitando-o a atuar como cidadão responsável e capaz de contribuir para a melhoria da sociedade brasileira”. A escola possui como objetivos gerais a formação de cidadãos éticos e políticos, promoção á construção das aprendizagens, acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais,



conscientização dos responsáveis sobre o processo de ensino-aprendizagem e da importância da avaliação formativa para organização do trabalho pedagógico, entre outros.

Além disso, a escola trabalha com a pedagogia de projetos a fim de atender as necessidades educacionais dos estudantes e de atender aos objetivos presentes no planejamento. Dentre os projetos apresentados no PPP estão: o Conselho de classe participativo, Reagrupamento, Reagrupamento em oficinas, Educação Matemática com a proposta da Poupança Solidária, da Caixa Matemática e da Festa aula, Aniversariantes do mês, Troc'art, Parada da leitura, Multiculturando, Noite na biblioteca, Caixa literária, o Happy Hour, Reunião do pátio, Festa junina e Baladinha.

Vale ressaltar que o PPP da escola, apresenta, ainda um capítulo destinado às concepções práticas e estratégias de avaliação, tendo em seu primeiro item a avaliação da aprendizagem. Essa deve considerar os estudantes com tempos e processos diferenciados, e de acordo com o currículo em movimento a escola emprega “métodos de avaliação processual” cumprindo as etapas de diagnóstico, análise, planejamento e intervenção em um ciclo que exige investigação, reflexão e prática. O PPP segue a concepção de avaliação formativa, presente nas Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para a Educação Básica/SEEDF/2008 e no Currículo em movimento de 2012.

A escola foi muito receptiva, uma vez que, já conhecia a instituição por ter realizado os estágios obrigatórios nesse espaço no ano de 2017. Além disso, a escola possui um histórico de parcerias com a UnB incluindo projetos na área de matemática e também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIC).

Os sujeitos da pesquisa são os professores que atuam no BIA. Fazem parte do bloco oito professores, porém as entrevistas foram realizadas com sete, pois não obtive contato com um dos professores devido a divergências de horários. Os entrevistados serão identificados como P1.1, P1.2, P1.3, P2.1, P2.2, P2.3 e P3. Sendo o “P” identificando o professor, o primeiro número o ano em que o docente atua e o segundo número a ordem dos entrevistados.

Todos os professores me receberam bem e as entrevistas foram conduzidas de forma cordial, apresentaram-se solícitos ao responder, exceto P7, que foi muito sucinto em suas respostas não apresentando muita disposição para oferecer as informações necessárias.

Os sete professores apresentam as seguintes características:

QUADRO 1 – Caracterização dos professores entrevistados

	<b>Ano de atuação</b>	<b>Tempo na alfabetização</b>	<b>Nível Superior</b>	<b>Pós-graduação</b>
P1.1	1º ano	3 anos	Sim	Tecnologias educacionais
P1.2	1º ano	4 anos	Sim	Educação á distância
P1.3	1º ano	7 anos	Sim	Mestrado
P2.1	2º ano	6 meses	Sim	Psicopedagogia, Neuropedagogia
P2.2	2º ano	9 meses	Cursando	Não
P2.3	2º ano	3 anos	Sim	Cursando Psicopedagogia
P3	3º ano	10 anos	Cursando	Não

Fonte: Autoria própria (2018)

P1.1, P1.2 e P3 são os únicos que possuem mais de um ano de atuação na escola, os demais chegaram em 2018 para compor o quadro de professores, P2.1 é novo na Secretaria de Educação do Distrito Federal, mas possui bastante experiência na rede particular de ensino.

No próximo capítulo, decorreremos sobre a análise e discussão dos dados obtidos com a fala dos professores.

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As entrevistas semiestruturadas ocorreram no ano de 2018, com sete professores, denominados neste trabalho de: P1.1, P1.2, P1.3, P2.1, P2.2, P2.3 e P3. Três dos docentes entrevistados atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental, três eram regentes do 2º ano do BIA e um atuava no último ano do bloco. Os entrevistados possuem de 33 a 56 anos de idade. O tempo de atuação na alfabetização varia de seis meses a 10 anos, destacando-se P2.1 com o menor tempo de regência e P3 com o maior tempo.

#### 3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Com relação à formação dos docentes entrevistados somente o P2.2 e o P3 estão cursando Pedagogia, os demais já possuem o curso superior com pós-graduação lato sensu e stricto sensu com programa de mestrado realizado por P1.3. Em relação a especialização na área de alfabetização e aos cursos oferecidos pela SEEDF relacionados ao BIA os professores responderam que possuíam:

QUADRO 2- Formação dos professores entrevistados

	<b>Especialização na área de Alfabetização</b>	<b>Cursos ofertados pela SEEDF relacionados ao BIA</b>
P1.1	Letramento em Língua Portuguesa	Letramento em Língua Portuguesa e PNAIC
P1.2	Não possui	PNAIC
P1.3	PNAIC	PNAIC
P2.1	Não possui	Não possui
P2.2	PNAIC	PNAIC
P2.3	PNAIC	PNAIC e Alfabetização e Ensino Fundamental de 9 anos
P3	PNAIC	PNAIC

Fonte: Autoria própria (2018)

Observa-se que no quesito de especialização na área de alfabetização apenas o P1.1 realizou um curso denominado Letramento em Língua Portuguesa. O P1.2 e o P2.1 disseram não ter curso de especialização. Os demais afirmaram ter curso de especialização oferecido pela EAPE, o PNAIC, todavia ele não é especialização e sim um curso de formação continuada.

Ao serem questionados sobre os cursos que fizeram dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal relacionados ao BIA, os professores reafirmaram o curso ofertado pela EAPE o PNAIC, entretanto o P1.1 relata ter realizado o Letramento em Língua Portuguesa, o que gera contradição, pois ele já havia mencionado que era uma especialização. O P1.2 e P1.3 dizem ter realizado mais de um curso, mas mencionaram apenas o PNAIC. O P2.2 e P3 realizaram apenas o PNAIC. O P2.3 mencionou o PNAIC e um curso em Alfabetização e Ensino Fundamental de 9 anos. Por fim, P2.1 não realizou nenhum curso dentro da SEEDF, pois ingressou na rede em 2018.

Segundo os docentes entrevistados, os cursos ofertados pela SEEDF contribuíram, mesmo que em grau diferenciado, para a avaliação no BIA, pois segundo o P1.1 e o P2.2 os cursos apresentavam tópicos que tratavam do tema avaliação. Entretanto, o P2.3 acredita que os cursos trataram pouco a parte da avaliação que disse: “Foi tratada desse jeito, que a avaliação tem que ser formativa, ao longo do ano inteiro, que a prova é coisa ultrapassada, nesse sentido, mas foi pouco, eu acho.” (P2.3).

Mesmo não possuindo nenhum curso da SEEDF, o P2.1 disse que a pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropedagogia contribuíram para o seu ato de avaliar

É porque eu tenho Psicopedagogia tenho a Neuropedagogia e querendo ou não você acaba pegando um pouco e colocando dentro dos seus conhecimentos e também da experiência, porque como eu tive uma experiência muito grande na área particular, a gente acaba buscando um pouco. Um pouco da própria psicopedagogia e da Neuropedagogia eu acho que isso é importante, acho que todo professor devia fazer. (P2.1)

Percebe-se que os professores entrevistados possuíam, ao menos, um curso voltado para o BIA e que nesse curso, estava inserido o tópico de avaliação. Entretanto, dentre os cadernos utilizados para a formação dos professores no curso PNAIC, nenhum é destinado apenas a avaliação. Ela aparece em tópicos, principalmente no caderno atribuído aos gestores denominado “Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização” e no Caderno 10 denominado “Integrando Saberes” em um tópico atribuído a avaliação e elaboração de instrumentos avaliativos. Nos demais cadernos a avaliação é citada em diversos aspectos: em exemplos de como o professor avaliou os alunos após uma ação pedagógica, como avaliação de uma atividade que os professores realizaram ou aparecem ao longo do texto nos cadernos, sempre se referindo a avaliação formativa, diagnóstica, institucional ou em larga escola.

Conclui-se que os professores, com exceção de o P2.1, tiveram algum contato com a denominada avaliação formativa no curso do PNAIC e que além disso, possuem uma formação vasta com o curso de Pós-graduação e as especializações. Mesmo o P2.2 e P3 não possuindo o curso de Pedagogia, apenas o magistério, eles buscaram a formação realizando os cursos oferecidos pela SEEDF.

### 3.2 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO

Ao serem questionados sobre o que os professores compreendiam por avaliação, as falas do P1.1, P2.3 e P2.1 chamaram a atenção, uma vez que ressaltaram a avaliação como um processo que envolve o professor, o estudante e o processo de ensino. O P1.1 disse “[...] avaliar é medir, medir qualitativamente o seu percurso como professora e também o percurso da criança, se seus objetivos estão sendo alcançados e aí, se você não tá conseguindo você tem que rever sua prática e mudar a estratégia. [...]. (P1.1) ”, “É o acompanhamento do processo de aprendizagem da criança e também pro professor é um feedback do que ele tá aprendendo do que você pode modificar pra melhorar o seu ensino e que o aluno possa aprender. (P2.3) ”, “Avaliação é o processo no qual a gente avalia o que a gente conseguiu passar pro nosso aluno e também o processo de ensino como um todo, né? Nos dá inclusive as diretrizes pra rever algumas práticas. (P2.1)”. Os professores compreendem, portanto, que a avaliação necessita do envolvimento do professor que ao identificar as dificuldades dos estudantes consegue rever suas práticas e objetivos, algo fundamental em uma concepção

formativa de avaliação, pois rever como ocorre o trabalho pedagógico, permite que o professor lance estratégias capazes de alcançar as dificuldades de todos os seus alunos.

Já P3, acredita que a avaliações é “[..] uma forma de você ver como que tá sendo seu trabalho, né? ”. (P1.3). Em contrapartida, P2.2 acredita que “[...] avaliar é quando a gente analisa como que a criança tá, em qual nível, né? A gente usa instrumentos pra poder identificar o que que a criança tá [...] quais são as suas dificuldades. ” (P2.2)

Observa-se que um desconsidera a avaliação como promotora do processo de aprendizagem do aluno e o outro não menciona o papel do professor nesse processo. Villas Boas (2010), acredita que a avaliação não é somente aliada dos alunos e professores, mas é também da escola como um todo, uma vez que, avaliar consiste em uma constante avaliação dos trabalhos pedagógicos propostos pela escola. Ou seja, a avaliação é um processo, ser um processo significa ser contínuo, não possuir um fim. É entrar em um ciclo de diagnosticar, refletir, intervir, diagnosticar novamente e assim sucessivamente.

Os sujeitos P1.2 e P1.3, ao serem questionados mencionaram que a compreensão deles sobre avaliação dependia de qual “perspectiva” (P1.2) e quais “aspectos” (P1.3). Eles referiram-se aos tipos de avaliação que encontramos: avaliação institucional, avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala. Ao referir-se à avaliação em sala de aula, o P1.2 cita a avaliação diagnóstica “[...] Eu trabalho com avaliação diagnóstica então eu entendo que avaliação pra mim...eu identifico os pontos que eu preciso trabalhar com a criança, no caso, da alfabetização para que dali pra frente ela siga. ” (P1.2). Essa concepção de avaliação diagnóstica é um dos objetivos da avaliação formativa, presente, inclusive, nas propostas de avaliação das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012), ou seja, mesmo designando seu ato de avaliar como diagnóstico, P2.1 disse praticar a avaliação formativa, uma vez que, essa é apenas uma designação, das diversas designações que entendem que avaliar é mediar, emancipar, dialogar, integrar, democratizar, participar. (VILLAS BOAS, 2010).

Já o P1.3, trabalhava em sala de aula, com uma avaliação que não utilizava como instrumento avaliativo a prova

[...] não avaliação como uma prova por exemplo, porque essa aí pode ser muito mascarada por várias coisas. Uma delas é que a gente já vê nessas

crianças de 6, 7 anos é uma tensão de você falar que tem uma prova e aí já muda todo sentido. Às vezes uma criança que é brilhante em exercício, quando chega e fala em prova a criança trava. (P1.3)

O professor é contrário a aplicação de provas, pois ao seu ver, essas geram medo, angustias e não condizem com a real aprendizagem do estudante. Luckesi (2011a), não analisa a prova ou testes como instrumentos tradicionais, elas podem servir como um bom instrumento avaliativo a depender da intencionalidade do avaliador em examinar ou avaliar o estudante. P3 acredita, ainda em uma avaliação em sala de aula sem a participação dos estudantes no processo avaliativo

[...] é uma avaliação diária e conceitual não tem boletim que você dá nota, é descrevendo como foi o desenvolvimento da criança. Essa pra mim é uma avaliação, mas que a criança também não participa eu acho que a criança pra mim nessa idade não deveria participar desse avaliação, talvez ela nem saiba o que é avaliar. (P1.3)

Porém, Villas Boas (2010) destaca a importância da participação dos estudantes da avaliação, que pode ocorrer desde pequenos, variando de acordo com a idade e do nível de desenvolvimento que se encontram. O envolvimento dos alunos permite que eles compreendam como está a sua aprendizagem, identificando o que aprenderam e o que ainda necessitam aprender, podendo, também, compartilhar com seus colegas, famílias, visitantes seus trabalhos realizados, suas conquistas e suas escolhas, dando responsabilidade e voz a essas crianças.

### 3.3 O PROCESSO AVALIATIVO EM SALA DE AULA

Para compreender a fundo como ocorria o processo avaliativo em sala de aula, questionei, inicialmente, quem avaliava os estudantes, com a finalidade de entender quem fazia parte do processo.

#### QUADRO 3 – Quem avalia

	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>	<b>Avaliação em Larga Escala</b>	<b>Outros</b>
P1.1	X		X	
P1.2	X			
P1.3		X		Família
P2.1				Processo
P2.2	X			
P2.3	X	X	X	
P3				Processo

Fonte: Autoria própria (2018)

O P1.2 e o P2.2 afirmaram que eram eles que avaliavam seus estudantes. O P1.1 se considerou como avaliador dos estudantes juntamente com o Ministério da Educação (MEC) com suas avaliações em larga escala

Quem avalia? Eu! (risos). Eu e também o MEC, que envia aquelas avaliações de larga escala e tem os parâmetros lá, mas não são muito adequados a nossa realidade. (P1.1).

O P2.3 possuía a mesma ideia do professor anterior, porém acrescentou como agentes do processo, os estudantes que realizavam uma autoavaliação. Contudo foi muito sucinto em sua resposta e não informou como essa avaliação ocorria, apenas informou: “Tem a avaliação externa, aqui da escola sou eu e eles mesmos, eles fazem a autoavaliação.” (P2.3).

Os entrevistados informaram que a avaliação externa estava presente na avaliação dos estudantes e que, portanto, eles eram avaliados também pelo sistema educacional como um todo. Pela fala de P1.1, as avaliações externas realizadas nas escolas, serviam apenas para cumprir uma obrigação exigida pelo Estado e pela sociedade. Não existia uma articulação entre a avaliação externa e a avaliação praticada em sala de aula que vá contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Portanto, a avaliação externa acaba sendo utilizada para ranquear os estudantes e a instituição e não para promover a aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2009).



O P1.3, também enfatizou que quem avaliava eram as próprias crianças e acrescentou a família nesse processo, mas não deixou claro como essa avaliação pela família ocorria, apenas informou que a participação da família é importante para o desenvolvimento dos estudantes.

Primeiro, eu acho eles, a família. Eu acho isso muito interessante, pra mim funciona tanto esse retorno da família, porque aqui também é uma escola muito boa nesse sentido que os pais têm acesso vão lá, levam na porta da sala e trocam algumas palavras com professor, acho isso fantástico e muito bom. As crianças que não tem isso, você sente uma defasagem muito grande, as crianças que vem de van, vêm de transporte, o professor não tem acesso a família e nem a família ao professor ou então não tão nem aí na verdade. Nunca vieram em uma reunião. Então, essa dicotomia de família e escola não pode existir. Até nas minhas reuniões eu falo, não adianta se eu não tenho família junto, às crianças não vão... é uma diferença sensível dessa proximidade. A criança que chega com a mãe eu troco umas palavras e já é suficiente, dá para resolver problemas. Eu tenho crianças que eu não conheço mãe até hoje. Foi um ano inteiro, nunca veio em uma reunião e uma criança que precisa muito disso e não é só uma, esse que é o problema. Tem umas quatro ou cinco crianças que eu nunca vi o pai ou a mãe [...] Então eu acho que essa proximidade da família é fundamental [....]. (P1.3)

De fato, os pais devem possuir o comprometimento de acompanhar a escolaridade dos seus filhos, porém os professores não podem esperar que os pais supram as dificuldades das crianças em leitura e escrita, por exemplo, isso é responsabilidade do professor que precisa compreender as necessidades que as famílias possuem em relação ao tempo, a necessidade de trabalhar, as suas condições educacionais, entre outras. (HOFFMANN, 2008).

As respostas do P2.1 e P3, chamaram a atenção ao diferenciar-se das demais.

[...] acho que a avaliação é um processo sistêmico, né? Então não sou eu quem avalio meu aluno. É o processo em si que tem os mecanismos necessários para a avaliação. (P2.1)

Todo o processo de ensino e aprendizagem, todo tempo, né? Quem avalia é justamente o processo de ensino e aprendizagem? A gente, como professor, a gente tem aquela visão mais... como se diz... sistemática, mas não passa isso para a criança... Ele vai sendo avaliado de acordo com o decorrer do processo. (P3)

Ambos acreditaram que quem avaliava os estudantes era o processo. Mas de que processo eles referem-se? Por que não são eles ou os próprios estudantes que avaliam? Como é que os próprios professores não avaliam seus estudantes, sendo que, segundo Hoffmann (2008), a avaliação dos alunos ocorre quando os professores leem as suas fichas de matrículas que contém as informações pessoais? São respostas confusas que parecem tirar a responsabilidade deles como avaliadores.

Ao perguntar como os professores avaliavam seus alunos em sala de aula, as respostas complementaram-se em alguns pontos e divergiram em outros. O P1.1, por exemplo, disse que avaliava seu estudante vendo se ele conseguia acompanhar, se possuía autonomia, se conseguia realizar atividades sozinho, se ele ajudava outras crianças ou necessitava da ajuda dela para entender o comando da atividade. Já o P1.3 disse

[...] mas na verdade aquilo que eu procuro explorar na criança não é se ela absorveu o conteúdo, é por exemplo alegria e a felicidade de vir para escola e de estar dentro da sala de aula. (P1.3)

O professor, afirmou que explora a alegria e a felicidade da criança em estar em sala de aula. Porém, uma criança que está com dificuldades ou que não apropriou-se dos conteúdos trabalhados em sala de aula, pode não estar feliz naquele ambiente. É considerável, portanto, que avaliemos o seu comportamento e sentimentos, mas também cuidemos da apropriação dos conteúdos necessários.

O P3 destacou

A gente faz, por exemplo, na socialização do dever de casa, você já avalia, né. Como ele pensa. As vezes ele tem várias respostas, tem pergunta e eles vão respondendo.. você já vai avaliando, você avalia como ele se comporta, se ele espera o colega. Tudo isso é uma avaliação global, né? Não só do conteúdo, mas como ele tá crescendo e desenvolvendo na sala. (P3)

Apesar dos professores, mencionados acima, estarem atentos as questões das dificuldades que os estudantes apresentavam, eles preocupavam-se mais com a avaliação informal. Assim como o P2.2, que no início de sua fala informou que a avaliação que realizava era contínua, por ela ser informal, mas ao final da sua fala disse que utilizava ao final do bimestre um relatório e a aplicação de atividades interdisciplinares.

É continua, todos os dias. Porque ela não é formal. Aqui a gente nem tem esse mecanismo, a gente não usa uma prova, uma avaliação formal que eles têm que sentar um atrás do outro, aquela coisa bem mais tradicional, a gente avalia diariamente. Então, por exemplo, se eu planejo um trabalho em grupo então eu tô avaliando ali vários aspectos, avalio o desempenho da criança, avalio como que ela tá indo na atividade em questão, avalio como ela tá indo na integração com os colegas. Então são vários aspectos que eu vou avaliando e vou anotando diariamente, como que ela vai se saindo. Depois a gente usa até no relatório, a gente usa, no fim do bimestre um relatório descritivo sobre como a criança está se saindo nesses aspectos que a gente vai observando em sala de aula conforma os dias, então não existe nada muito formal. Às vezes, a gente elabora coisas assim, algumas atividades interdisciplinares que unem conteúdos que são formalmente passados, a gente aplica e isso vira meio a cara da avaliação formal que normalmente as outras escolas fazem com as outras crianças. (P2.2)

Há, na fala desses professores, uma falta de compreensão em relação a avaliação formal e informal. A avaliação formal caracteriza-se por possuir alguma forma de registro por meio de instrumentos como o próprio relatório e as atividades interdisciplinares citadas pelo P2.2. Mas essa avaliação necessita de critério estabelecidos e claros, em que professor e aluno saibam o que estão avaliando e sendo avaliados, colaborando para informá-los e também informar a família como está o desempenho dos seus filhos. A avaliação informal, é arraigada pela observação do professor sobre como os estudantes trabalham, se ele pede ajuda, quais são suas necessidades, interesses e capacidades. (VILLAS BOAS, 2010).

A avaliação informal e formal devem andar juntas, contribuindo para o trabalho do professor. O P2.2, foca em uma avaliação mais informal, entretanto, essa sozinha, pode gerar consequências negativas em relação ao processo do aluno, uma vez que ela não está dentro do planejamento, sendo realizada em situações do cotidiano com as observações do professor. Muitas vezes, a avaliação informal influencia em rotulações que implicam nas correções de atividades e provas. Portanto o educador deve estar atento aos cuidados éticos ao praticá-la acolhendo as dificuldades dos alunos e orientando-os de forma correta. (VILLAS BOAS, 2010).

Com a fala da P2.2, também pode-se considerar que há uma periodicidade na avaliação, um olhar mais cauteloso ao final do bimestre, assim como também afirma a P2.3

[...] no final do bimestre que a gente pega algumas atividades pra gente corrigir, pra gente dar aquele olhar mais, né observador, numa atividade que

ele realiza sozinho, mas durante a aula, a gente não para a aula, “ah vamos fazer essa atividade que eu vou corrigir que é a avaliação” a gente não passa essa.. eles não tem muito essa percepção de que estão sendo avaliados. (P2.3)

Apesar de todos os professores afirmarem que realizavam a avaliação diariamente, há um momento em que eles registravam aquilo que ocorreu durante um bimestre letivo nos relatórios, colocam ali, tudo que foi aprendido pelo estudante naquele determinado período. Em vista dessa contradição, eu me pergunto: Será que esses professores realmente realizam a avaliação dos seus alunos diariamente? Ou será que eles avaliam seus estudantes apenas no final de um ciclo de estudos?

O P1.2, já deixou mais claro a diferença entre a avaliação formal e informal em sua fala e relatou em que momentos utilizava determinados instrumentos avaliativos. É o caso da autoavaliação, realizada para trabalhar questões comportamentais, o qual o estudante refletia se estava agindo da forma correta de acordo com os combinados estabelecidos em sala de aula.

[...] essa autoavaliação ela não é punitiva, em nenhum momento a avaliação feita em sala de aula é punitiva, é muito mais reflexiva. [...] quando você me pergunta se eu avalio os estudantes em sala de aula, seria de uma forma mais tradicional, a forma mais tradicional como no início de carreira em 1990, eu aplicava aquele teste mesmo... não faço mais, hoje em dia... o que eu te falo, as atividades que penso pra dar pros meus alunos elas já são atividades diagnósticas, então se eu quero entender, ver, ter a perspectiva do todo. (P1.2)

O docente, ainda, informou que a avaliação realizada por ele não é punitiva indo ao encontro das ideias de uma avaliação formativa. O professor, também, exemplificou mostrando durante a entrevista, uma atividade individual do ano inteiro que deu a seus alunos. Ali, ele buscou entender se o estudante, durante o ano em que estava na alfabetização, conseguiu compreender assuntos, como, por exemplo: autor, interpretação, título, pontuação, frase, palavras, composição das palavras, se a criança entende o que é sílaba, o que é letra. Se o aluno não compreendeu, ele ainda estava em processo e necessitaria de intervenções. Essas, são citadas também, pelo P2.1

[...] Quando a gente percebe que existe uma necessidade de rever alguns procedimentos ou algum conteúdo que não ficou muito claro e tal, aí a gente faz é.. por outras estratégias pra ver se a gente consegue alcançar todos. (P2.1)

[...]como eu avalio meus estudantes é exatamente assim, a partir, por exemplo, se eu faço um jogo em sala, eu rapidamente percebo quem está entendendo o jogo e quem não está entendendo. Quando eu aplico uma atividade mais formal, individualizada ele vai me mostrar o que ele produziu e o que ele não produziu, então atividades menores, você parcela o que você quer entender no meio do caminho, porque você sabe que algumas coisas são mais simples e que com a repetição a criança consegue introjetar aquilo e existem coisas que são bem mais complexas que você precisa, realmente fazer boas intervenções, e avaliação exatamente traz essa informação da necessidade da intervenção ou daquilo que a criança já ganhou pra ela mesma, tá? Então a avaliação ela é diária, a avaliação... eu avalio constantemente, então não tem o que dizer. (P2.1)

A intervenção é importante e está presente nos princípios de avaliação para o BIA, é o momento de mudança do planejamento do professor a fim de orientar ou reorientar os conteúdos ou as habilidades dos estudantes. É o momento em que, após a reflexão e localização das dificuldades dos estudantes, coloca-se em prática uma intervenção capaz de auxiliar na formação dos educandos. (LUCKESI, 2011).

Perguntei aos entrevistados se eles avaliavam seus alunos da mesma forma e todos negaram e explicaram

Não, como eu te falei né, tem essa criança... tem outras crianças que tem muita autonomia, já sabem ler. Por exemplo, se eu der uma atividade dessa (aponta pra atividade) ela já vai compreender que o que que é pra fazer e outras não, eu vou ter que estar explicando pra ela.. eu vou ter que sentar do lado e fazer junto, tem todo tipo de criança na sala. (P1.1)

O P1.3, apenas disse “Não! (risos). Não tem como, na verdade. ” P3 destacou “Não, porque tem... cada criança é uma e além de tudo ainda tem crianças... tem uma aluna down, tem alunos que ainda não tão alfabetizados na sala, tem aqueles que podia já tá no 5º ano e tão lá no 3º. Cada um é um, não tem como.”.

O P1.2, não avaliava os alunos da mesma forma, pois cada um possuía as suas necessidades, mas informou que pode até utilizar instrumentos iguais, pois eles iriam informar as compreensões dos estudantes. O P2.2, não utilizava os mesmos tipos de avaliação para todos os alunos, devido as diferenças de níveis de alfabetização em que se encontram. Porém, não deixou claro como realiza esses diferentes tipos de exercícios

Eu, por exemplo, não posso aplicar um tipo de exercício pra um aluno que tá alfabético pra um pré-silábico. Eu não posso usar o mesmo tipo de avaliação, porque eles têm níveis de aprendizagem e de escrita diferentes. (P2.2).

O P2.3, porque cada estudante possui seu objetivo.

A gente tem que buscar o ponto que ele tá e o que eu quero dele, pra cada aluno tem uma meta, o aluno que não tá lendo escrevendo é ler e escrever. O aluno que já lê, é produzir textos, interpretação. Então... porque eles não são iguais, porque cada um tem um ponto de aprendizagem diferente. (P2.3)

E, por fim, a P2.1 justificou

Se eu avaliar todos alunos do mesmo jeito eu vou nivelar por um mecanismo ou por um procedimento que de repente não vai ser justo, vai ser injusto. (P2.1)

As concepções sobre avaliação dos professores entrevistados não consideram os alunos iguais. E de fato, não são. Os estudantes veem para a escola arraigados da sua própria histórias e dos conhecimentos prévios adquiridos no meio social em que vivem. Logo, a forma de compreensão e de desenvolvimento se diferenciará devido a esses fatores. Homogeneizar os estudantes com aplicação de tarefas padronizadas para todos e que exigem a aprendizagem de todos ao mesmo tempo, implica em uma avaliação que não considera o tempo de aprendizagem de cada indivíduo (HOFFMANN, 2008).

Mas como realizar essa avaliação em sala de aula, tendo em vista essa diversidade de sujeitos? É um processo complexo que exige do professor estratégias como “saber desenvolver propostas coletivas focalizando o benefício a alguns alunos e realizar o

atendimento individual sem perder de vista a responsabilidade com o grupo. ” (HOFFMANN, 2008, p. 103). Ou seja, é a partir de um planejamento, realizar encaminhamentos pedagógicos diferenciados para os estudantes sem deixar de lado o grande grupo.

Esse atendimento mais individualizado deve ocorrer nas coordenações pedagógicas destinada a formação continuada, ao planejamento e avaliação. O tempo destinado a avaliação é quando os professores conseguem compreender o processo dos seus estudantes, por quais caminhos estão seguindo e onde devem melhorar em suas práticas. Há também a necessidade da equipe pedagógica trabalhar junto com os professores para auxiliar na prática avaliativa, principalmente nos momentos de análise/reflexão e de intervenção. (SEEDF, 2012).

### 3.4 PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO

Ao serem questionados se a avaliação fazia parte do planejamento dos professores. Todos disseram que sim. Eles a planejavam diariamente junto com o planejamento de sala aula. O P1.2 revelou

[...] porque avaliação no caso, principalmente, nessa etapa, não é uma avaliação formal assim igual você tem como tinha antigamente, também. Você traz uma perspectiva muito mais diagnóstica, não é uma perspectiva punitiva, não é uma perspectiva de promoção, aquela coisa “fulano é melhor do que sicrano”, não é isso. A avaliação ela é intrínseca dentro de mim, do meu planejamento, da minha atuação e ela faz parte mesmo. [...] esse planejamento vai de acordo com o meu particular planejamento ao que ela me demonstrou de aprendizagem e ali você entra com uma intervenção que faz parte desta avaliação. É meio complexo, mas é uma coisa que faz parte do processo educacional. (P1.2)

Já o P2.2, realizava o planejamento também durante as coordenações pedagógicas e acrescentou

Com a equipe as vezes sim, as vezes eu planejo também sozinha porque as vezes, a minha turma tem algumas dificuldades ou algumas questões particulares, então eventualmente eu faço avaliações pra algumas crianças que tem dificuldades a mais ou algumas coisas específicas que eu preciso

fazer sozinha, que não dá pra fazer naquele grupo, porque quando a gente faz a avaliação naquele grupo, a gente fecha uma avaliação “X” que o grande grupo consegue ir naquele nível, digamos, mas tem algumas dificuldades específicas que eu preciso ter algum tipo de avaliação. (P2.2)

O professor relatou o auxílio da coordenação para a realização da avaliação, algo necessário para uma melhor análise do desenvolvimento da instituição em que atuavam, das turmas e do estudante em si. (SEEDF, 2012). Luckesi (2011), concorda, ainda, que os professores devem estar atentos com um planejamento que vá ao encontro com o Projeto Político Pedagógico da escola, sendo mutável, com o propósito de acompanhar o desenvolvimento das crianças, para isso ele necessita, também, possuir uma intencionalidade que conduzirá a prática de ensino do educador juntamente com a avaliação.

A avaliação também faz parte do planejamento do P2.3

A nossa avaliação aqui no 2º ano esse ano não tem prova, a gente não faz prova. Então a gente planeja... ela é quase que diariamente, tem atividades que a gente não chama de prova mas que são atividades que a gente usa pra avaliar, tem a psicogênese que a gente usa pra avaliar também e os jogos, a gente avalia também os jogos. A gente não tem aquela semana de prova. (P2.3).

A fala do professor demonstra que a palavra “prova” ainda é temida pelos alunos, mas ao ser chamada de “atividades” a tensão em tê-las em sala de aula diminui. De fato, a prova, historicamente, era caracterizada por apontar os aprovados dos reprovados, por classificar, por apenas medir os estudantes por números. Em uma concepção formativa a prova perde esse caráter assustador e passa a ser um instrumento avaliativo contribuinte no processo de aprendizagem.

### 3.5 IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES



Para compreender melhor a prática desses professores e entender como ela ocorre em sala de aula, questionei sobre os instrumentos avaliativos que os professores utilizavam para avaliar seus estudantes, entre eles foram citados: atividades, jogos, atividades individuais, exercícios, projetos, avaliação escrita, trabalho em grupo, atividades de produção de texto, o teste da psicogênese, portfólio, observações, conversas, tarefas para a resolução de problemas reais, rodinhas, rodas de leitura, reagrupamento, leitura em voz alta, relatório.

Todos os instrumentos citados, auxiliam na coleta de dados para a avaliação dos estudantes, porém, o relatório aparece na fala de alguns entrevistados, principalmente na fala do P2.2 e do P1.1, como um registro mais minucioso entregue ao final de cada bimestre

Depois a gente usa até no *relatório*, a gente usa, no fim do bimestre um relatório descritivo sobre como a criança está se saindo nesses aspectos que a gente vai observando em sala de aula conforma os dias, então não existe nada muito formal (P2.2).

Ah, então, os resultados, a gente... normalmente eu pego os resultados, faço um *relatório* que é o que fica o *relatório final* sobre esse desenvolvimento e eu vou traçando as estratégias pra eles conseguirem sanar aquela dificuldade. (P2.2).

É o que te falei, o instrumento avaliativo seriam as atividades mesmo. De vez em quando usa-se o que a gente chama de atividade individual que seria uma prova entre aspas, mas é muito mais uma atividade pra identificar o que a criança já conquistou o que que ela tá em processo, o que eu tenho que intervir, ou o próximo professor, no caso agora em 2019 o professor vai precisar intervir. Isso pra constar em *relatório* para que o colega consiga fazer avançar a criança. (P1.2).

Ah, eu utilizo pra saber se ela alcançou os objetivos, se ela já tem essa autonomia pra seguir sozinha, se precisa muito da minha ajuda. Eu vou colocando nos *relatórios*, qual é o rendimento dela. (P1.1).

Segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014), nos anos iniciais deve-se realizar o Rav, um registro que contém as aprendizagens alcançadas e as que ainda necessitam ser alcançadas, além das intervenções que o professor realizou para alcançar as necessidades daquela criança e os resultados obtidos. Segundo Hoffmann (2008) os relatórios avaliativos, devem servir para o professor acompanhar o desenvolvimento dos seus estudantes e não para ser uma obrigação formal para ser entregue para a família, como afirma P1.1, ao ser

questionado quais as suas maiores dificuldades em avaliar, acabou revelando que o instrumento

[...] é só uma formalização daquilo que a gente já faz na aula, dizer que tem um instrumento pra mostrar pra família pra ficar como documento pra escola. Mas além disso, tem os cadernos, tem as atividades orais que a criança participa. Então, precisa de alguma coisa pra formalizar também. (P1.1)

Além desses instrumentos, P2.2 disse utilizar as avaliações em larga escala

Tem também os exames nacionais que vem, por exemplo, a Provinha Brasil a provinha da ANA, tem também a do Mais Alfabetização que a gente também utiliza, às vezes, porque, às vezes a gente considera que essas avaliações não contemplam todos os alunos, então às vezes a gente utiliza um resultado ou outro, pra alguns tipos de questões específicas, mas eu mesma tenho algumas críticas com relação a esse tipo de avaliação, então a gente não utiliza ela como um parâmetro exatamente. (P2.2) (O que os professoras faziam com os registros que não integraram o relatório)

O P2.2 diferentemente da fala do P1.1, citada acima, afirmou que utilizava alguns resultados das avaliações em larga escala, o que deveria de fato ocorrer, pois segundo Villas Boas (2009), a função das avaliações externas é informar aos professores e a escola como está o desempenho dos estudantes, sem estar acima do PPP da escola e nem da avaliação realizada em sala de aula.

Perguntei, também, como esses instrumentos citados pelos professores eram utilizados. P1.1 utilizava aplicando, observando como a criança responde e se ela necessitava de algum atendimento extra. Já P1.2 detalhou mais a sua utilização

É porque eu sou meio sistemática, mesmo nas atividades de sala, algumas atividades eles fazem com o colega e quando eu quero saber se é só a criança, eles têm a questão realmente individual, eles sentam sozinhos e é orientado que é pra ele fazer sozinho e nem, por isso, as crianças ficam “oh meu Deus”. Ninguém estuda pra fazer atividade, “oh você vai pra casa, vai estudar esse conteúdo e vai chegar aqui e nós vamos fazer uma atividade” não é assim. Qual é o processo? Nós vamos trabalhar, trabalhar, trabalhar, reforçar, reforçar e vamos ali o tempo todo pan! Beleza, então vamos agora

aplicar aquela atividade. Como que aquela criança respondeu? Se a atividade é, muitas vezes, de forma grupal, para eu entender se um tá ajudando o outro? Beleza. Se ela é muito específica, eu preciso saber realmente de cada criança ou eu chamo individualmente ou eles fazem individualmente. Aí tem essas estratégias, são estratégias que podemos usar. (P1.2)

A questão dos professores não revelarem que a atividade é uma avaliação está presente também na fala de P2.1

Como são utilizados? Na dinâmica de aula mesmo, dentro do planejamento normal de aula. Quer dizer, a gente não fala assim pros alunos: “oh agora nós vamos fazer uma avaliação, fecha os livros, fecha os cadernos”, não é isso ele é feito... como é um processo contínuo [...] (P2.1)

Mais uma vez, os alunos não estão cientes do processo avaliativo, tirando o protagonismo dos mesmos sobre a construção dos seus conhecimentos.

Os resultados obtidos desses instrumentos avaliativos eram utilizados para “ [...] saber se ela alcançou os objetivos, se ela já tem essa autonomia pra seguir sozinha, se precisa muito da minha ajuda. Eu vou colocando nos relatórios, qual é o rendimento dela. ” (P1.1), “Pra diagnosticar mesmo. ” (P1.2). Para “[...] direcionar aquilo que a criança está com defasagem. ” (P1.3). Vendo “[...] os níveis da criança, né? O nível que a criança tá, como é que a gente pode ajudar ela a ultrapassar, a avançar. ” (P3). Os resultados eram utilizados, também, para mudar a prática dos professores, como exposto nas falas dos professores

Revido, revendo as práticas inclusive os próprios procedimentos de avaliação as vezes porquê, de repente um instrumento que eu usei não me deu uma resposta convincente, por exemplo não alcançou todos. É a revisão mesmo de todo o processo. Avaliação serve pra isso. (P2.1)

Os resultados? Pra mudar minha prática, rever outras atividades mais lúdicas, talvez... pra alcançar aquele conteúdo. (P2.3)

Os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores condizem, em parte, com as propostas de avaliação para o BIA e também com as propostas do currículo em movimento que consideram importante a utilização de distintos instrumentos, que auxiliam na ampliação

da capacidade de observação dos professores. (LUCKESI, 2011). Entretanto, os resultados obtidos não são somente para a mudança da prática do professor, nem somente para saber em qual nível a criança está, nem somente para mudança de instrumentos avaliativos. Todos esses fatores, devem estar presentes nos resultados obtidos com os instrumentos, incluindo a participação do estudante com o *feedback* dado pelo professor, para que o educando observe as suas próprias dificuldades a fim de tornar-se responsável pela sua aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2010).

### 3.6 DIFICULDADE E DESAFIOS AO AVALIAR

A avaliação é um processo complexo que exige do professor comprometimento. Ao longo do ato de educar, encontramos dificuldades e alguns desafios. Para a avaliação não é diferente, por isso, perguntei aos professores suas maiores dificuldades e desafios ao avaliar seus estudantes.

O P1.1 foi o único que ao ser questionado, inicialmente, disse não encontrar dificuldades em avaliar seus estudantes. Porém, ao ser questionado sobre como gostaria de desenvolver a avaliação, ele revelou que gostaria de ter o auxílio de alguém devido ao tempo que demorava para avaliar uma criança em um teste de psicogênese, por exemplo. Infere-se que nesse momento o professor revelou uma das dificuldades: o tempo para avaliar cada aluno individualmente. O P3, relatou algo semelhante ao identificar sua dificuldade na questão da individualidade de cada estudante. Já o P2.3 disse

Os desafios são que, embora minha turma seja menor... eles são muitos, né. E como essa avaliação a gente faz processual, talvez acompanhar todos os alunos, é uma dificuldade, você tem que estar assim disposta mesmo, sentar com um, não esquecer do outro, porque as vezes você acaba dando atenção pra um ou pra outro, dosar isso, vê se você atendeu um entendeu outro. (P2.3)

Deveras, a avaliação exige tempo e dedicação do professor. Hoffmann (2008), concorda que acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em suas reconstruções e construções de hipóteses é um grande desafio. Você pode ter em uma turma crianças com

diferentes níveis de conhecimentos e habilidades, isso gera uma ansiedade nos professores que acabam recorrendo a métodos tradicionais. Contudo, é possível que essa avaliação ocorra e para isso é necessário o auxílio e apoio da equipe pedagógica, um maior tempo para planejamento e análise das atividades e uma fundamentação teórica para embasar o diagnóstico, a análise/reflexão e intervenção. (HOFFMANN, 2008)

O P1.3, possuía desafios na hora de desvendar os “enigmas” do processo em que as crianças estavam passando, ver de maneira mais focada ou mais ampliada para compreender o processo, isto é, ele possuía dificuldades na hora de identificar as dificuldades dos seus estudantes. O mesmo ocorre com a P1.2

[...] então eu acho que a maior dificuldade é: identificar corretamente qual é a grande dificuldade dessas crianças. É a percepção? É a visão? É o entendimento? Pra isso, quando a gente não consegue ter esse todo claro, você pede auxílio a família “olha nós precisamos recorrer a profissionais” porque como a criança não está respondendo aquilo que seria necessário pra idade, ou a criança está aquém, ou a criança não está entendendo o que eu estou dizendo, ou eu dou um comando ela começa a fazer ela para se perde e não entende depois. Tudo isso, eu tenho como fato esse ano, como você vai identificar essa criança? Entendeu? (P1.2).

Para tentar sanar essa dificuldade o professor aproxima-se do seu aluno, dando um auxílio necessário, mas quando não consegue identificar as dificuldades, mesmo investigando bastante, recorre a respostas externas, assim como o P2.2

Agora, por exemplo, eu sinto algumas dificuldades quando a criança apresenta muita dificuldade, então, por exemplo, a criança não evolui com as estratégias que a gente utiliza, mas aí eu acho que já é uma outra coisa, aí a gente parte pra outros mecanismos de encaminhamento, de uma avaliação mais minuciosa, de alguns exercícios com a orientadora educacional, pra gente vê onde é que pode entrar. Mas, no geral acho que não existem grandes dificuldades com relação a avaliação, não. (P2.2)

Essa dificuldade no processo de análise dos dados obtidos pode estar relacionada com a falta de um suporte teórico, uma vez que, ao questionar os professores sobre as teorias que eles se baseiam para desenvolver a avaliação muitos demoraram a responder, ou até mesmo,

não souberam responder como o caso de P1.1, que precisou da ajuda da orientadora pedagógica que (ela estava no mesmo ambiente que nós durante a entrevista) respondeu por ela afirmando que a escola utiliza a Pedagogia de Projetos, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire. Os demais professores foram na mesma linha dos autores citados acrescentando a psicogênese de Emília Ferreiro. P2.1 embasa-se nas teorias da aprendizagem que utiliza diariamente dentro da sala de aula. P1.3 afirma que abandonou todas as teorias acadêmicas e que utiliza uma avaliação do desenvolvimento global, não só intelectual. Os únicos professores que demonstraram compreender sobre as teorias de avaliação foram o P2.3 e o P1.2

Minha avaliação? Olha, na época que eu tinha bastante contato, que eu estudava bastante e tal. A gente trabalhava muito com a Jussara Hoffmann. E eu gosto muito mais dessa parte dela, de uma avaliação que é essa coisa mais, você avaliar o sujeito pela questão qualitativa e não quantitativa, então vou muito nessa linha dela. (P1.2).

Como é que eu falo....Aí me deu um branco....Nossa, eu uso a avaliação, não vou lembrar agora dos caras aí da avaliação, mas eu uso uma avaliação formativa. (P2.3)

P2.1 revelou que possuía desafios diários, pois a avaliação não possui uma fórmula, tendo dias em haviam êxitos e outros dias não. Por isso, a complexidade da avaliação, ela não possui uma receita pronta, pois é algo dinâmico, se ela se caracterizar como algo pronto estaríamos examinando e não avaliando formativamente.

Os professores entrevistados pareciam estar satisfeitos com a forma em que estavam avaliando os estudantes, tendo em vista que ao perguntar sobre como eles gostariam de desenvolver a avaliação, a resposta foi unanime: “Eu acho que o que eu tenho feito tem dado resultado. ” (P2.2) “Como eu gostaria? Não tem assim como eu gostaria... como ocorre mesmo.” (P2.3). “Do jeito que tá.” (P3). O P1.3 acrescentou

Ah da maneira como eu tô desenvolvendo. É claro que sempre a gente pode... cada ano que passa a gente fala: puxa! Esse aspecto a gente podia ter começado do começo do ano e tal e às vezes escapou, a gente faz um diário, a gente faz uma avaliação pra melhorar no ano seguinte. (P1.3)

Esse professor consegue enxergar a necessidade de melhoria em sua prática ao decorrer do ano. P1.2 e P2.1, experientes na área da educação complementam

Acho que a forma que eu trabalho é a forma que eu acredito, é aquela coisa mais subjetiva, mais personalizada, mais humana, porque eu já trabalhei na outra perspectiva que ela é a perspectiva de números e mesmo essa época eu sempre busquei ajudar meus alunos. [...] Como é que você vai medir uma pessoa por uma nota “não deixa eu ver... você hoje tá valendo 10, você tá num dia péssimo, não você hoje tá valendo 3”. Mas aquela criança, muitas vezes sabe. (P1.2)

Olha, pra ser muito franca eu acho que a forma como tá sendo colocada hoje, principalmente na alfabetização que é a área que eu atuo. Eu acho que é a que tá sendo... de todas as que eu já trabalhei e olha que eu já trabalhei muito, tenho muitos anos de formada, acho que é essa é realmente a prática mais justa. Que é fechar um ciclo realmente, fecha-se o ciclo e aí passa-se pra outro ciclo, eu acredito muito nessa filosofia que foi implantada agora na rede. (P2.1)

Os dois experimentaram a forma de examinar os alunos, de testa-los, sem considerar as suas individualidades, eles perceberam na prática que avaliar é um processo e que a nota não representa aquilo tudo que o aluno sabe.

Pode-se considerar que as maiores dificuldades e desafios apresentados pelos professores são: acompanhar todos os estudantes, uma vez, que cada um possui um desenvolvimento diferente do outro, além do tempo em avaliar individualmente cada um. Outro desafio é em identificar as maiores dificuldades dos estudantes e por fim, a incerteza de não saber se as avaliações propostas terão êxito ou não, devido a esse processo não possuir uma fórmula.

Compreender o que cada estudante aprendeu ou deixou de aprender parte inicialmente de atividades realizadas no grande grupo, que culminam nas diversas formas e tempos que os alunos aprendem. Para acompanhar todos os alunos o professor deve mesclar as experiências coletivas com as construções individuais, exigindo do professor uma ampliação do seu olhar ao avaliar e a busca por propostas educativas que possam enriquecer os sujeitos e o grupo, dando a oportunidade a seus estudantes de construir e desconstruir hipóteses, de pensar. (HOFFMANN, 2008).

Contudo, identificar as maiores dificuldades dos estudantes só será possível quando o educador traçar objetivos individuais para os alunos, quando utilizar de diversos instrumentos avaliativos bem elaborados para contemplar seus estudantes e quando a avaliação for praticada diariamente, tornando-se intrínseca a prática do professor. (LUCKESI, 2011).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado possui como objetivo compreender o desenvolvimento da avaliação formativa realizada por professores do Bloco Inicial de Alfabetização. Para o alcance do objetivo geral, foram traçados três objetivos específicos: analisar as compreensões dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização sobre avaliação formativa e sua prática; identificar os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização e sua relação com a avaliação formativa e conhecer os desafios encontrados pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização na utilização da avaliação formativa.

Os objetivos traçados foram alcançados por meio da realização das entrevistas com os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Pode-se considerar que as concepções sobre a avaliação vêm sofrendo alterações comparadas a estudos anteriores realizados na área. Os professores estão mais conscientes sobre uma avaliação que preze pela aprendizagem do aluno, focando naquilo que o estudante ainda necessita aprender e utilizando diversos instrumentos avaliativos para chegar ao aprendizado deles.

Mesmo com os professores desconhecendo o termo “formativa” para designar a avaliação e possuindo algumas incompreensões sobre avaliação formal e informal e sua utilização, os docentes dizem praticar uma avaliação em sala de aula que caminha para a concepção formativa, uma vez que compreendem que a avaliação é um processo, que considera a individualidade dos alunos, em que há a retomada do planejamento e das práticas para alcançar as dificuldades dos seus alunos.

Contudo, os dados parecem apontar para uma falta de apoio da equipe pedagógica referente ao processo avaliativo em sala de aula, já que, apenas um professor mencionou esse apoio que ocorre ocasionalmente. Logo, existe uma individualidade no trabalho desses professores que, sem o apoio da equipe pedagógica, encontram desafios em alcançar e avaliar as dificuldades de todos os seus alunos.

Os estudos e as pesquisas na área de avaliação e especificamente na avaliação no BIA, mesmo sendo exploradas, devam continuar, por se tratar de um assunto complexo que possui muita teoria, mas que ainda é mal ou pouco praticada nas escolas e em sala de aula, uma vez que as pesquisas apresentadas anteriormente mostram que as concepções de avaliação

formativa passaram a mudar gradativamente, mas que ainda existem professores que atuam com uma avaliação punitiva, que exclui e rotula os estudantes

Para uma mudança de cenário, cabe ao Estado ofertar cursos especializados especificamente na área de avaliação e cabe ao professor ter um comprometimento em avaliar seus estudantes e em fazer da avaliação parte integrante do trabalho pedagógico. Os docentes necessitam buscar as teorias, documentos e diretrizes que os encaminhem e orientem para a prática da avaliação formativa, que possui o objetivo de desenvolver as aprendizagens dos estudantes, inserindo-os no contexto avaliativo, os fazendo participantes do seu processo de aprendizagem.

Os resultados obtidos neste trabalho parecem apontar para mudanças nas concepções da avaliação formativa, contudo essas concepções precisam ser trabalhadas e postas em prática na escola e em sala de aula, a fim de que a avaliação exerça seu real sentido de promoção das aprendizagens, de formação dos sujeitos e de construção de uma sociedade consciente e crítica.

### **PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Pensar no futuro é inevitável, ainda mais quando estamos concluindo um ciclo em nossas vidas. Conclui a minha graduação com o desejo de aprender mais e continuar estudando e me especializando para colaborar para uma educação de qualidade, que realmente transforme os sujeitos. Para isso, penso em realizar um mestrado na área de educação, com a finalidade de propor mudanças dos Anos Iniciais ao Ensino Superior.

Além disso, pretendo atuar nas escolas como professora dos Anos Iniciais na Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal, colocando em prática aquilo que aprendi na teoria.

Sei que os caminhos a serem trilhados não serão fáceis, mas como futura pedagoga, pretendo estar sempre me atualizando, sempre estudando e sempre praticando aquilo que considero benéfico para a consolidação de uma educação de qualidade que realmente transforma os sujeitos e consequentemente a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfica, 1988. Disponível em: < [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_12.07.2016/art\\_214\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_214_.asp)> Acesso em 30 de agosto de 2018.

BRASIL, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Congresso Nacional, Brasília, DF, 6 fev. 2006. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em: 30 de agosto de 2018.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 7 de setembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: < [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 29 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Congresso Nacional, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 7 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF 20 dez. 1961. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 7 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Congresso Nacional**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 7 de setembro de 2018.

BRASIL. Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2018.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes Morais, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz (Org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47 – 69.

DESPREBITERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem**: Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: E. P. U., 1989.

DISTRITO FEDERAL, SEEDF. - Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental anos iniciais. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 62/99, 1999. Disponível em: < <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/parecer-n%C2%BA-6299-cedf.pdf>>. Acesso em: 24 de novembro de 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens**: BIA e 2º Bloco. Brasília, D.F, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF – Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. Brasília, D.F., 2014a.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF – Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. 2ª. ed. Brasília, DF, 2012.

DUARTE, Natália de Souza. **O professor e o erro**: Avaliação formativa na alfabetização. 200. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafios uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, RS: Mediação. 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover**: As setas do caminho. 10ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 24 de novembro de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama população. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

LAKATOS Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. Técnicas de Pesquisa. In: **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 171 – 214.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes Moraes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz (Org). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89 – 110.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola: um olhar crítico. In: **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 295-334.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 335-376.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25 -44.

MINAYO, M.C de S. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9 – 29.

OLIVEIRA, E. C. S; LIMA E. S. Conhecendo o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica – SAEB. In: GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – GEPA (Org). **Lições de avaliação**. As avaliações externas na educação básica e sua articulação com a avaliação praticada na escola. Brasília, UnB. N 1, 2 e 3, maio, 2009. p. 3 – 6.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização**: a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13 – 28.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13 – 28.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliações externas e avaliação formativa: uma articulação possível?. In: GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – GEPA (Org). **Lições de avaliação**. As avaliações externas na educação básica e sua articulação com a avaliação praticada na escola. Brasília, UnB. N 1, 2 e 3, maio, 2009. p. 26 – 29.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS (org). Benigna Maria de Freitas. **Avaliação Formativa: Práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 13-42.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Universidade de Brasília – UnB****Faculdade de Educação – FE****Estudante: Roberta de Oliveira Sousa – Graduanda em Pedagogia.****Email: beta\_97@hotmail.com****Telefone: (61) 982027567****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_, portador (a) do telefone de contato \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa da graduanda em pedagogia pela Universidade de Brasília, Roberta de Oliveira Sousa a fim da obtenção do título de licenciada em Pedagogia sob a orientação da Prof. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza.

Declaro que fui informado (a) que a pesquisa pretende compreender o desenvolvimento da avaliação formativa no processo de alfabetização realizada por professores (as) do Bloco Inicial de Alfabetização.

Como participante da pesquisa declaro que concordo em ser entrevistado (a) uma ou mais vezes pela estudante em local e hora pré-determinados ( ) permitindo/ ( ) não permitindo a gravação das entrevistas.

Fui informado (a) pela pesquisadora que a entrevista será utilizada estritamente para meios de pesquisa científica e garantindo o sigilo total do respondente. Podendo me recusar a participar da pesquisa ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem problema algum.

Fui informado (a) que o preenchimento do nome e demais dados pessoais justificam-se no caso de possível contato para a realização de uma segunda entrevista, caso necessário, e especialmente para que ao final da pesquisa seja apresentado o relatório na íntegra, caso seja do meu interesse.



Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE A – FICHA INFORMATIVA SOBRE PROFESSORES (AS)**  
**ENTREVISTADOS (AS)**

1. Sexo:

( ) Feminino

( ) Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Formação acadêmica:

( ) Ensino médio Técnico

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Médio Normal

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Superior

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

4. Pós-graduação

( ) Sim

Qual área? \_\_\_\_\_

( ) Não

5. Tem algum curso de especialização na área de alfabetização? \_\_\_\_\_

6. Quanto tempo atua na alfabetização? \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. O que você compreende por avaliação?
2. Quem avalia os estudantes?
3. Como você planeja a avaliação? Ela faz parte do planejamento?
4. Como você avalia seus estudantes em sala de aula? Quando você avalia seus estudantes?
5. Você avalia todos os alunos da mesma forma? Por que?
6. Você se baseia em quais teorias para desenvolver a avaliação?
7. Quais instrumentos avaliativos você utiliza na avaliação dos seus estudantes? Por que?
8. Como esses instrumentos são utilizados?
9. Como você utiliza o resultado desses instrumentos?
10. Você encontra dificuldades/desafios ao avaliar seus estudantes? Quais?
11. Como você gostaria de desenvolver a avaliação?
12. Quais cursos você fez dentro da secretária de educação relacionados ao BIA?
13. Algum curso auxiliou na avaliação para o BIA? Como?